

Veröffentlichungen des Forschungsprojekts

**Lehrerbewußtsein und
Ausbildungsreform**

Lehrerbewußtsein

Brigitte Bents-Rippel

Heft 2

UNIVERSITÄT BREMEN



Lehrerbewußtsein

Eine empirische Untersuchung von
Bewußtseinsstrukturen bei Absolventen der
Bremer Lehrerausbildung vor dem Hintergrund
von Ausbildung und beruflicher Praxis

Brigitte Bents-Rippel

Diese Arbeit hat dem Promotionsausschuß Dr. phil. der Universität Bremen als Dissertation unter dem Titel "Lehrerbewußtsein" vorgelegen.

An dem Promotionsverfahren haben Prof. Dr. O. Preuss (Bremen) und Prof. Dr. W. Gottschalch (Amsterdam) als Gutachter mitgewirkt. Das Kolloquium hat am 26.5.1987 stattgefunden. Die Veröffentlichung ist textlich unverändert.

(C) Universität Bremen 1987 und
 Brigitte Bents-Rippel

Druck: Zentraldruckerei der Universität Bremen

Vertrieb: Druckschriftenlager der Universität Bremen
 Postfach 33 04 40
 2800 Bremen 33

Kostenbeitrag DM 5.-

Otmar Preuß

Einführende Bemerkungen

Brigitte Bents-Rippel beginnt ihre Dissertation mit einem Vorwort, das bereits ein kurzes Resümee des gesamten Forschungsprojekts, in dessen Rahmen diese Arbeit steht, sein könnte. Der Ort, der diesen Bemerkungen eingeräumt wird, ist deswegen von Bedeutung, weil ihre Untersuchung einem anderen Ziel dient als Forschung üblicherweise intendiert: Es geht ihr nicht um die Vermittlung instrumentellen Wissens an einen Personenkreis, der wiederum instrumentell handeln soll oder wird.

Von daher ist dieser 'Ausschnitt', der eine "Grundproblematik, die sich auch in anderen Erscheinungsformen des Lebens zeigt", repräsentiert, auch nicht unter dem Gesichtspunkt z.B. der Repräsentativität zu werten, weil damit schon wieder der Verwertungsgesichtspunkt durch andere in den Vordergrund gerückt würde, sondern wesentlich daraufhin zu beurteilen, ob es gelingt, zu verstehen und nachvollziehbar mitzuteilen, was die Interviewten zum Ausdruck bringen wollten, und ob es Möglichkeiten gibt, mit divergierenden bzw. prinzipiell widersprüchlichen Situationen zurechtzukommen.

Im Interpretationsverfahren der "objektiven Hermeneutik" sieht die Verfasserin gewissermaßen eine holographische Methode, die es erlaubt, dieses Verständnis zu entwickeln und zu formulieren. Gerade weil die Interviewsituationen in der Regel von Offenheit und Vertrauen gekennzeichnet waren, ergab sich ein meist ungeschminkter Blick auf die konkrete Situation von Lehrern in ihrem Schulalltag, auf die bisher weder in der Lehrerbildung noch in der Fort- und Weiterbildung adäquat reagiert wird. Da aber auch dieses Forschungsprojekt in der Form zwischen Subjekt - dem Forscher - und Objekt - dem Erforschten - trennt, stellt sich die Frage nach der Bedeu-

tung der Ergebnisse für die Untersuchungsobjekte in besonderer Weise. Der Verfasserin ist klar, daß ihre Intention, die sie mit der Veröffentlichung der Forschungsergebnisse verbindet - nämlich Hilfe für das Verstehen der eigenen Situation und das Handeln in ihr zu sein -, nicht so ohne weiteres einlösbar ist. Sie weist darauf hin, daß Handlungsforschung sich im Grunde als "Beratung im Diskurs" verstehen müßte, woraus sich letztlich eine 'andere' Vorstellung von Forschung in den Sozialwissenschaften ableiten kann.

Der Lehrerbildung - im besonderen den Erziehungswissenschaften - zeigt die Untersuchung auf, wie sehr sie allem Anschein nach eher "versozialwissenschaftliches" instrumentelles Wissen zu vermitteln trachtete, als in einer wirklich neuen Praxis Handlungsfähigkeit im Sinne der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit als notwendige Voraussetzung der Veränderung von gesellschaftlichen Verhältnissen zu proben.

Ausgehen könnte diese von einem anderen Verständnis der Arbeit des Lehrers, das Gesellschaftliches nicht ausschließt, aber dort ansetzt, wo wirklich der Ausgangspunkt ist, nämlich bei der eigenen Person, um im Sinne Thea Bauriedls aus dem fatalen Dilemma von Allmacht und Ohnmacht - in die auch das besondere politische Verständnis von Lehrerarbeit, wie sie der reformierten Lehrerausbildung zugrunde lag, hineingeführt hat - herauszukommen. Damit wäre - wenn man so will: als zentrales Ergebnis des Projekts - der Lehrerbildung die Aufgabe gestellt.

Insgesamt gliedert sich die Untersuchung in drei große Teile: Darstellung der Untersuchung, Auswertung des empirischen Materials und Reflexionen zur Empirie. Im ersten Schwerpunkt geht die Verfasserin kurz auf relevante Aspekte der Bremer Lehrerausbildung ein, um im Anschluß daran ihre Forschungshypothesen zu entwickeln. Dabei ver-

weist sie auf die unterschiedliche Einschätzung der Bedeutung von Lehrerausbildung im Hinblick auf die sich anschließende Praxis, für deren Beurteilung wiederum die Entwicklung oder das Fehlen eines "thematischen Bewußtseins" als Kriterium dient. Vor diesem Hintergrund werden nun Untersuchungsmethode und Interpretationsverfahren wichtig. Als besondere Bedingung hält die Verfasserin fest, daß das Untersuchungsinstrument Widersprüchlichkeiten und komplexe Aussagen nicht ausschließen darf. Hier bot sich das sog. narrative Interview an, dessen Möglichkeiten - im besonderen auch von der Rolle des Interviewers her - plausibel dargestellt werden. Zentraler Gesichtspunkt dabei war Offenheit in der Gesprächssituation zu erreichen und zu erhalten. Dies wiederum, so argumentiert die Verfasserin, ist wesentliche Voraussetzung dafür, um unterschiedliche, verschiedenen Ebenen angehörige, auch widersprüchliche Bedeutungsgehalte in den Aussagen zu entdecken und zu verstehen, wobei die thematische Strukturierung des Interviews es ermöglicht, Aussagen der Interviewten in einzelnen Schwerpunkten miteinander zu vergleichen. Überzeugende Argumente sprechen nach Ansicht der Verfasserin für das von ihr gewählte Interpretationsverfahren, um gerade die verborgenen Sinngehalte finden und interpretieren zu können.

In diesem Zusammenhang kommt natürlich der Sprache eine besondere Bedeutung zu. Folgerichtig verweist die Verfasserin auf die 'Eigenmächtigkeit' der im Interview zum Ausdruck kommenden Sprache, deren Deutung einen hohen Grad an interpretativer Sensibilität verlangt, um z.B. gängigen Jargon von Offenheit, die auch in der Sprache zum Ausdruck kommt, in ihrem jeweiligen Aussagewert zu unterscheiden. Zu Recht macht sie auch darauf aufmerksam, daß viele der Interviewten vielleicht zum ersten Mal unbewertet über ihre Situation reden konnten.

Vor dem zentralen Teil der Arbeit ist ein Exkurs über Charakter und Sozialisation eingefügt, um zu zeigen, wie Entwicklung bzw. Behinderung der Entwicklung "thematischen Bewußtseins" im Zusammenhang von Charakterbildung und Sozialisation verstanden werden kann. Wichtig vor diesem Hintergrund ist der Hinweis auf die Entstehung von Widerstandspotential im Sozialisationsprozeß als Komponente vorfindbarer Bewußtseinsstrukturen, das - darüber hinausführend - als "positives Entwicklungsmoment" im Sinne eines dialektischen Verständnisses der Widersprüche in Alltagssituationen begriffen werden könnte.

Die Auswertung des empirischen Materials bezieht sich auf drei Schwerpunkte: Zum einen wird der Frage nachgegangen, ob es so etwas wie einen Praxisschock beim Eintritt in das Berufsleben gegeben hat und wie er verarbeitet wurde; zum zweiten geht es um Vorstellungen darüber, wie 'guter Unterricht' auszusehen habe, und was ein 'guter Lehrer' in den Augen der Untersuchten ist, und drittens steht das Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler im Mittelpunkt.

Erkennbar wird beim Themenschwerpunkt 'Praxisschock', daß auch eine Ausbildung, die besonderen Wert auf sozialwissenschaftliche Anteile legt, nicht besser auf die Schulrealität vorbereitet als eine vergleichsweise traditionelle Pädagogik geisteswissenschaftlicher Provenienz. Im Grunde ist 'nur' neues Wissen zu anderem hinzugefügt worden in dem falschen Glauben, daß die Fähigkeit zur Analyse einer Situation schon das 'richtige' Handeln in ihr ermögliche. Wichtig ist der Hinweis, daß das Akzeptieren von widersprüchlichen Verhältnissen Ausgangspunkt für einen Lernprozeß sein kann, der eigentlich schon während der Ausbildungsphase zu beginnen hat.

Deutlich kommt diese Problematik im Schwerpunkt 'guter Unterricht - guter Lehrer' zum Ausdruck (der Praxisschock wird von den Interviewten als eine hinter ihnen

liegende Phase angesehen), da gerade hier wegen des besonderen Anspruchs der reformierten Ausbildung das Spannungsverhältnis zwischen Vorstellung und Wirklichkeit am offenkundigsten wird. Die Verfasserin sieht dabei sehr klar, in welche Zwickmühle gerade Lehrer geraten, die selbst - ihrem Verständnis gemäß im Interesse der Schüler arbeitend - kritisch Institution und System gegenüberstehen, aber von eben diesen Schülern Kritik erfahren, die es doch eigentlich nicht geben dürfte. Hier liegt eine für die Identität der Lehrer verheerende Selbsttäuschung vor, die durch das in der Ausbildung entwickelte besondere Verständnis produziert worden ist.

Im folgenden arbeitet die Verfasserin die Aussagen heraus, die zeigen, wie die Personen im einzelnen mit ihrer Situation fertig zu werden trachten, aber auch, in welche Sackgassen sie dabei geraten können. Dieser Teil ist - dank der offenen Argumentation von seiten der interviewten Lehrer - ein guter Beleg dafür, wie leicht es zu Projektionen kommen kann, oder allgemein: wie schwer es ist, widersprüchliche Erfahrungen produktiv zu verarbeiten. Das Festhalten an einem Modell, dem man nicht mehr traut, die Enttäuschung darüber, daß "vertrauensvoller Umgang" von seiten der Schüler nicht honoriert wird, führen in individuelle Krisensituationen, aus denen man sich anscheinend oft nur befreien kann, wenn man das "menschliche Herangehen" streicht.

In ihrer zusammenfassenden Interpretation zeigt die Verfasserin noch einmal auf, wo wesentliche Defizitpunkte der Ausbildung liegen: das Mißverständnis, 'soziales Lernen' gleichsam als Fachinhalt zu begreifen, ohne solches Lernen als Praxis auch der wissenschaftlichen Ausbildung selbst zu verstehen; das Mißverständnis des sich als Person Heraushaltens gerade bei einem schülerzentrierten Unterrichtsansatz und ein falsches - wenngleich das gängige - Mißverständnis von Politik, als sei dies immer die Veränderung der anderen, weil die es von sich aus

nicht können. Dabei wird die Notwendigkeit der eigenen Entwicklung vergessen, die aber allein Voraussetzung für Veränderungen von Situationen und Beziehungen sein kann.

Der dritte Interpretationsschwerpunkt - Verhältnis Lehrer/Schüler - geht gewissermaßen noch eine Ebene tiefer. In den Vorbemerkungen dazu weist die Verfasserin auf die verschiedenen Weisen hin, durch die Lehrer aufgrund ihres eigenen Verhaltens in Fallen geraten, die dann scheinbar von ihnen nicht mehr zu öffnen sind; ein Aspekt rangiert dabei im Vordergrund: das Problem oder die Unfähigkeit zu eindeutigen Verhalten, geboren aus dem Anspruch, immer - der eigenen Überzeugung gemäß - richtig zu handeln. Dies ist in meinen Augen ein wichtiger Hinweis auf ein weiteres wesentliches Defizit der Lehrerausbildung. Durch die unbewußte Gleichsetzung von eindeutigem und (dazu auch noch mit Skrupeln praktiziertem) autoritärem Verhalten geraten Lehrer fast zwangsläufig in eine Falle: Wenn sie Helfer sein wollen, wird anscheinend autoritäres Verhalten von ihnen verlangt; verhalten sie sich um des eigenen Überlebens willen autoritär, erfahren sie keine Anerkennung als Mensch.

Im folgenden zeigt die Verfasserin - wie bei den anderen Schwerpunkten - anhand der Lehreraussagen, wie sich ein Selbstbild voller Widersprüche und Zweifel sowohl bei der Gruppe von Lehrern mit autoritärer wie bei der mit therapeutischer Handlungsorientierung entwickelt. Vor allem wird erkennbar, wie tief die Beziehungsprobleme die Persönlichkeit des Lehrers berühren, so als ob er sich als Klient, der noch Therapeut sein will (und soll) - ohne Unterstützung und ohne dies zu erkennen - in einer permanenten Selbsterfahrungssituation befindet, die nur in seltenen Fällen zu einer persönlichen Weiterentwicklung führt. Erst durch solche Analyse wird klar, was es qualitativ bedeutet, wenn in einem eher oberflächlich-soziologischen Bild von der Rollenproblematik des Lehrerberufs gesprochen wird.

In ihrer Interpretation bietet die Verfasserin die Kontrastpunkte paternalistischer und maternalistischer Autorität zur Beschreibung der beiden idealtypisch herausgearbeiteten Verhaltensweisen von Lehrern an, die beide jedoch nicht die Erfüllung des grundlegenden Bedürfnisses nach 'Menschlichkeit', was ja übersetzt werden kann als das Bedürfnis nach wirklichem Leben, erfüllen. Vielleicht steht die Erklärung dafür mit der - in Anlehnung an Oevermann formulierten - Erkenntnis der Verfasserin im Zusammenhang, "daß gerade die Versozialwissenschaftlichung der Ausbildung nur scheinbar aufgeklärtes Verhalten, das Sprechen im Jargon der Sozialwissenschaften thematisches Bewußtsein nur signalisiert und nicht zur Wahrnehmung von Handlungsautonomie führt".

Demzufolge könnte gerade eine praktizierte Form aufgeklärter, reformorientierter, emanzipatorischer Lehrerbildung dazu beigetragen haben, eigenes Handeln nicht als aktives Handeln zu verstehen. So spiegelt denn die Analyse des Lehrerbewußtseins auch das der Hochschullehrer, die jene Ausbildung getragen haben - in Oevermanns Worten: "Die in Selbsttechnokratisierung sich vollziehende Flucht vor der bewußten Wahrnehmung einer lebenspraktischen Autonomie ...". Der Frage, ob und wie dies möglich ist, geht die Verfasserin - allerdings nicht bezogen auf Bildung in Institutionen, sondern allgemein - im dritten Teil ihrer Arbeit nach.

Ausgangspunkt dabei ist die - falsche - Suche nach eindeutigen Lösungen, die zwangsläufig zum falschen Lebenspraxisbegriff führt. Im folgenden entfaltet die Verfasserin in der Auseinandersetzung mit 'westlichem' und 'östlichem' Denken Vorstellungen davon, wie Leben in Widersprüchen begriffen werden könnte - ohne durch eine Veränderung des Ich sein Selbst aufzugeben, d.h. zu regredieren. Es gelingt ihr dabei, unter dem Aspekt 'dialektischen Denkens' Zusammenhänge herzustellen, die unter Be-

rücksichtigung relevanter philosophischer Ansätze über den modisch gewordenen Dualismus von ganzheitlichem und analytischem Denken (das eine ist 'gut', das andere 'schlecht') hinausweist. Am Beispiel Hegels und Blochs etwa zeigt sie die Wichtigkeit des Zusammenhangs von Erkenntnis und Transzendierung, um dem Verhaftetsein in der Polarität zu entgehen. Aufmerksamkeit und Konzentration auf das Gegenwärtige sind Voraussetzung für diesen Weg, der die falsche Geschlossenheit des gepanzerten Ich zugunsten einer am Selbst orientierten Ganzheit zu überwinden trachtet. Es ist auch der gelungene Versuch, Philosophie als (lebens-)praktische 'Disziplin' ins Zentrum von (Lehrer-)Bildung zurückzuholen, die dann ihr entscheidend verkürztes Selbstverständnis von bloßer Ausbildung, in der zweckorientiertes, Widersprüche ausklammerndes oder auflösendes Denken dominiert, überwinden kann.

Orientiert an zentralen Aussagen der Kritischen Theorie entwickelt die Verfasserin Vorstellungen - noch allgemeiner Art - darüber, wie Lehrer ihre Tätigkeit begreifen könnten, die zu einer prinzipiell anderen Auffassung der Lehrerrolle führen, als sie selbst in einer emanzipatorisch orientierten Lehrerausbildung gedacht war: nämlich "aus der Beschäftigung mit dem konkreten Gegenüber Erkenntnis gewinnen". Dialektisches Denken, wie es die Verfasserin in seinem wahren Verständnis vor dem Hintergrund ihrer Kernfrage lebendig und kenntnisreich entwickelt und dem Leser anregend vermittelt, wäre dann Ausgangspunkt der Rettung vor (gesellschaftlichen wie) individuellen Katastrophen. Auf dem Boden dieser Erkenntnis könnte Bildung entstehen, die Funktionalität jeglicher Couleur überwindet.

Am Beispiel des Zusammenhangs von Sprache und Dialektik macht die Verfasserin zum Schluß noch einmal sehr einprägsam das Problem deutlich, wie schwierig es ist, Widersprüchliches, Nichtidentisches in der 'unvollständigen

gen Sprache zu erkennen und zu verstehen, wenn man positivistisch nur an deren Oberfläche entlanggeht und nicht berücksichtigt, daß das, was auf den Begriff gebracht werden soll, in ihm nicht aufgeht.

Ganz in dem von ihr entwickelten Verständnis von Dialektik möchte die Verfasserin ihre Arbeit am Ende verstanden wissen als "konzentriertes Nachdenken" über Äußerungen von Subjekten zu gravierenden Problemen ihrer Arbeit und als möglichst genaues Aussprechen dessen, was sie dabei wahrnehmen, um zu zeigen, daß und wie "in Selbst-Entwicklung Handlungsautonomie zu gewinnen" ist. Der Verfasserin gelingt es, sozusagen auf dem hermeneutisch von ihr erreichten Grund der Interpretation zugleich das oft Verzweifelte an der Situation von Lehrern festzuhalten und anzudeuten, wie durch die Anstrengung von Reflexion Verzweiflung in autonomem Handeln aufgehoben werden könnte.

Inhaltsübersicht

	Seite
Vorwort	1
I. Darstellung der Untersuchung	7
1. Aspekte der reformierten Lehrerbildung in Bremen	7
2. Forschungshypothesen	8
3. Untersuchungsmethode	10
4. Interpretationsverfahren	13
5. Sprache im Interview	17
Exkurs: Charakter und Sozialisation	20
II. Auswertung des empirischen Materials	25
1. Auswertung der Ergebnisse zum Stichwort "Praxisschock"	25
1.1 Vorbemerkung	25
1.2 Schema zur Auswertung der Aussagen zum Stichwort 'Praxisschock'	26
1.3 Aspekte des Praxisschocks	29
1.3.1 Institutionelle Bedingungen als Auslöser des Praxisschocks	30
1.3.2 Klasse (Schüler) als Auslöser des Praxisschocks	33
1.4 Praxisschock - Gründe und Ursachen in der Ausbildung	36
1.4.1 Fachlicher Bereich	36
1.4.2 Pädagogischer Bereich	40
1.5 Bedeutung des Praxisschocks für die Person	44
1.6 Zusammenfassende Interpretation zum Stichwort 'Praxisschock'	51

2.	Auswertung der Ergebnisse zu den Stichworten 'Guter Unterricht - guter Lehrer'	56
2.1	Vorbemerkung	56
2.2	Schema zur Auswertung	61
2.3	Aspekte der Lehreridentität	62
2.3.1	Unterricht im Interesse der Schüler	62
2.3.2	Der Lehrer als Sachautorität	83
2.4	Zusammenfassende Interpretation zu den Stichworten 'Guter Unterricht - guter Lehrer'	96
3.	Auswertung der Ergebnisse zum Stichwort 'Verhältnis Lehrer - Schüler'	101
3.1	Vorbemerkung	101
3.2	Schema zur Auswertung	103
3.3	Aspekte des Verhältnisses Lehrer - Schüler	104
3.3.1	Autoritäre Handlungsorientierung	104
3.3.2	Therapeutische Handlungsorientierung	119
3.4	Zusammenfassende Interpretation zum Stichwort 'Verhältnis Lehrer-Schüler'	137
	III. Reflexionen zur Empirie	145
1.	Dialektisches Denken in östlicher und westlicher Philosophie	145
2.	Sprache und Dialektik	192
	Einige Gedanken am Schluß für einen Anfang	199
	Literaturverzeichnis	202

Vorwort

Die hier vorliegende Arbeit basiert auf den Ergebnissen des Forschungsprojektes "Lehrerbewußtsein und Ausbildungsreform", das von November 1983 bis Juli 1987 an der Universität Bremen durchgeführt wurde.

Grundlage für die Forschungsarbeit bildet das in 25 offenen thematisch strukturierten Interviews erhobene Datenmaterial von ca. 1500 Seiten.

Teile der Arbeit wurden bereits im Forschungsantrag bzw. in Zwischenberichten des Projektes veröffentlicht.

Zu Beginn der Arbeit möchte ich einige Überlegungen skizzieren, die auf Konsequenzen qualitativer Sozialforschung hinzielen. Das Material der Untersuchung geht in vielen Fällen über das hinaus, was üblicherweise in Interviews zusammengetragen wird. Die Aussagen der Befragten spiegeln eine Grundproblematik wider, die sich auch in anderen Erscheinungsformen des Lebens zeigt und deren Erklärung allein aus der Formbestimmtheit der gesellschaftlichen Verhältnisse zu kurz greift bzw. deren subjektive Brechung im Individuum mitberücksichtigt werden muß. Das aber macht eine genaue Analyse auch der einzelnen Facetten gesellschaftlichen Lebens und individueller Äußerungen nötig. So gesehen ist die Untersuchung von Absolventen der Bremer Universität ein wenn auch kleiner, so doch notwendiger und aussagekräftiger Ausschnitt.

Der qualitativen Sozialforschung und einer ihre Ergebnisse interpretierenden objektiven Hermeneutik liegt eine ganzheitliche Vorstellung zugrunde - die nämlich, daß aus einem Teil (im Extremfall einem sprachlichen Partikel) Struktur und Grundproblematik herausgearbeitet werden können, da sie durch jedes Phänomen aufscheinen. Gleichsam wie in einem Hologramm kann aus jedem Teil das Gesamtbild entwickelt werden.

Vieles von dem, was in den Interviews gesagt wurde, wurde nur auf der Basis von Offenheit und Vertrauen geäußert. Im Interview öffnete sich bei einer Reihe von Befragten der Blick auf schwierige Situationen ihres Berufes, die sie so nicht erwartet hatten, und auf die sie in der Ausbildung auch nicht vorbereitet worden waren, zugleich zeigen sich hier aber auch Defizite des Berufsfeldes, auf die offiziell noch am ehesten im Sinne einer fachorientierten Fortbildung reagiert wird. Der Bereich "Mensch"/"menschliche Beziehungen" wird verleugnet oder erscheint in "versozialwissenschaftlicher" Weise. Daß das gesellschaftlich und individuell Verdrängte wiederkehrt, zeigt (neben hohem Krankenstand) die starke Freqüentierung vielfältiger therapeutischer Einrichtungen seitens der Lehrer oder in anderer Erscheinungsform das Klagen über den frustrierenden Schulalltag.

Die Darstellung der Forschungsergebnisse ist nicht so angelegt, daß tägliches Elend widergespiegelt wird, vielmehr sollte durch Zeigen, Analysieren und Reflektieren darüber das Auffinden von Ursachen für vielfältige (gesellschaftliche und individuelle) Verdrängungsmechanismen möglich sein.

Forschung bedeutet in einem solchen Verständnis dann:

- das Zeigen von Verleugnetem und Verdrängtem
- das Zeigen von Leiden und Realitätsbewältigung einer bestimmten Berufsgruppe
- durch das Schauen auf eine Gestaltgruppe (eine Facette) den Blick auf Allgemeines öffnen.

Im Zeigen durch Interpretation gewinnt eine Grundproblematik eigene Existenz und kann einer Reflexion und Bearbeitung zugänglich gemacht werden. Schauen, Zeigen, Analysieren sind dann als konstruktiv zu verstehen.

Qualitative Forschung, die sehr tiefgehend in individuelle Verfaßtheiten eindringt, muß sich die Frage stellen, wie Ergebnisse transformiert werden können. Die Veröffentlichung der zum Teil sehr weitreichenden Aussagen sowie ihre Interpretation könnte als Entblößung*) verstanden werden, kann aber auch ein anderes Umgehen mit Wissenschaft anregen, die in diesem Zusammenhang ihren Sinn und Stellenwert bestimmt als Aufklärung und Zurückgeben der Erkenntnisse an die Untersuchten, z.B. im Sinne einer Beratung im Diskurs.

Vom Forschungsansatz her war nicht intendiert, therapeutisch bzw. im Sinne einer Hilfe zur Selbsthilfe einzugreifen. Die Brisanz vieler Aussagen kann jedoch auch für die Forschung bedeuten, sich auf Konzepte der Handlungsforschung zu besinnen, und zwar nicht, wie sie sich ursprünglich begriffen wissen wollte, als gesellschaftsverändernd/-reformierend (nicht strategisch auf ein Feld bezogen), sondern aktuell situationsbezogen, d.h. in verschiedenen Phasen des Forschungsprozesses einen Diskurs mit den Interaktionspartnern über die Ergebnisse zu führen. Dieses sollte aber weder verstanden werden als weitere Psychologisierung noch als kurzschlüssiges pädagogisierendes Zurückgeben von Ergebnissen.

Die Veröffentlichung von Ergebnissen könnte für die Angehörigen dieser Berufsgruppe auch als Hilfe zur Einschätzung der Situation dienen und Hinweise dafür geben, mit der eigenen Situation anders umzugehen und zielt damit nicht nur auf die Gruppe der Befragten.

*) so hat ja z.B. die Veröffentlichung von qualitativ weitgehenden Erkenntnissen über Arbeitslose nach meiner Überzeugung auch ein Stück zu ihrer weitergehenden Stigmatisierung beigetragen.

Wenn Adorno auf die "Notwendigkeit psychoanalytischer Schulung und Selbstbesinnung im Beruf der Lehrer" (Adorno 1977: 669) hinweist, so muß dieses aufgrund der aktuellen Ergebnisse aufgegriffen werden. Lehrer können an ihrer Selbst-Entwicklung arbeiten und das als Hilfe bzw. Weg bei der Unterstützung der ihnen anvertrauten Jugendlichen begreifen. Damit sind zugleich auch grundlegende Defizite von Lehrerbildung angesprochen: die Vernachlässigung des "Menschen" und die unzureichende Besinnung auf die wichtige Schlüsselfunktion, die dem Lehrer (auch im negativen und für den einzelnen mit Leiden verbundenen Sinne eines Sich-Abarbeitens von Kindern und Jugendlichen an Erwachsenen) zukommt. Eine Besinnung darauf müßte integrativer Bestandteil sowohl der Lehrerbildung als auch einer Begleitung der in diesem Beruf Arbeitenden sein. Der berufliche Alltag von Lehrern weist, wie die Untersuchung zeigt, eine Reihe von Problemkreisen auf, die bisher weder von den Erziehungswissenschaften noch institutionellerseits aufgegriffen wurden, die aber notwendigerweise mit den Handelnden bearbeitet werden müssen. Traditionelle Lehrerfort- und -weiterbildung bietet bisher wenig Gelegenheit, sich mit persönlichkeitsrelevanten Fragestellungen diskursiv, reflexiv sowie handelnd auseinanderzusetzen. Denn die persönlichkeitsrelevanten Probleme überlagern deutlich und in der Tendenz zunehmend die schulische Arbeit und den pädagogischen Dialog mit Schülern. In der Auswertung der Ergebnisse zeigen sich zum Teil in sehr drastischer Weise die individuellen Konflikte und die Hilflosigkeit und Vereinzelung bei ihrer Bewältigung. In der Schule scheint eine Auseinandersetzung mit den in der Untersuchung aufgezeigten Problemkreisen wenig oder kaum möglich. Zu fragen wäre nun, inwieweit Lehrer in einem offenen Diskurs die Möglichkeit bekommen könnten, sich kritisch und reflexiv mit sich selbst und ihrer Arbeit auseinanderzusetzen. Dies setzt allerdings auch eine andere Qualität in der Arbeit der Hochschullehrer voraus - und das, sowohl was die Inhalte als auch deren Vermittlung betrifft.

Einer der wichtigsten Gründe für die Bereitschaft, Interviews zu geben, liegt wohl im Bedürfnis, über die Situation im Beruf und in der Ausbildung zu reden. Die Gesprächssituation gibt zumindest partiell Anlaß zur Reflexion über eigene Verfaßtheit, ist aber zugleich auch eine prekäre Situation, in der Sprache verschleiert und sich verdinglicht. Sie ist eine Interaktion, in der direkt und unmittelbar die Grenzüberschreitung nicht stattfindet - der Interviewer kann und sollte auch nicht Therapeut spielen; vielmehr geschieht die Grenzüberschreitung (allerdings zunächst einmal einseitig) im Sinne eines partiellen Aufdeckens unbewußter, verdrängter Strukturen erst im Rahmen der Interpretation. Die Ergebnisse zeigen auch, wie notwendig es wäre, den Sinn der Arbeit als Lehrer für jeden einzelnen neu oder überhaupt erst zu bestimmen. Im Rahmen der Ergebnisse sind Tendenzen einer Flucht aus dem Arbeitsbereich zu finden, die darauf hindeuten, daß für die Befragten das 'wirkliche' Leben erst außerhalb des Arbeitsbereiches stattzufinden scheint. Darin kommt nicht nur eine geringe Wertschätzung der eigenen Person und ihrer Arbeit zum Ausdruck, sondern oftmals auch eine Nichtwahrnehmung der eigenen Bedeutung bzw. der Bedeutung des Lehrerberufs. Eine Selbstbesinnung auf die eigene Bedeutung als Lehrer kann heißen:

- der eigenen und der einem übertragenen Aufgaben bewußt werden;
- der eigenen Zielsetzungen, Möglichkeiten und Beschränkungen bewußt werden;
- das Bild von sich und anderen bestimmen;
- das eigene Verhalten und das Verhältnis zu anderen erkennen und (eventuell) neu bestimmen.

Auch wenn die Forschungsergebnisse nicht unmittelbar an die Befragten zurückgegeben werden, hat doch Forschung, und das auch im Prozeß der Gewinnung von Ergebnissen, also bereits im Interview, für beide Beteiligte einen aufschlußreichen und notwendigen Anteil an der Bearbeitung

von individuell und kollektiv Verdrängtem. Dies heißt, sich selbst etwas bewußt zu machen, einen eigenen Schritt zu einer Veränderung tun, wobei weder Sozialisation noch die gesellschaftlichen Verhältnisse und Umweltbedingungen verleugnet werden sollen, sondern gerade möglichst weitgehend erkannt werden müssen, um so den eigenen Anteil an einer Veränderungsmöglichkeit zu bestimmen. Den eigenen Weg zu finden und danach zu handeln, beschreibt Th. Bauriedl so:

"Die Alternative zur Ohnmacht ist nicht die Allmacht. Diese beiden gehören zusammen. Die Alternative zu beidem ist die Erkenntnis, ein ganz bestimmter Teil des Ganzen zu sein, der an seiner ganz spezifischen Stelle leidet und an eben dieser Stelle Veränderungen in Gang setzen kann, die zunächst nur diese seine Stelle betreffen. Die Veränderung des Ganzen, die so eintritt, hat eine völlig andere Qualität als eine Veränderung nach dem alten Muster der Manipulation von außen. Sie verwendet 'menschliche Kräfte' und kann deswegen nicht zerstören, was zum Leben nötig wäre." (Bauriedl, 1986: 241)

I. Darstellung der Untersuchung

1. Aspekte der reformierten Lehrerbildung in Bremen

Im folgenden sollen die Grundzüge der Untersuchung von Bewußtseinsstrukturen von Lehrern im Zusammenhang von Ausbildung und beruflicher Praxis am Beispiel von Absolventen der Bremer Universität dargestellt werden. Im Mittelpunkt der Untersuchung stehen Analyse von Bewußtseinsstrukturen von Lehrern und Reflexion der Auswirkungen reformierter Lehrerbildung.

Der Bremer Reformansatz der Lehrerbildung hat den Anspruch erhoben, das Verhältnis von Theorie und Praxis in der Lehrerbildung positiv zu verändern (vgl. Berndt 1972).

Mit diesem Reformansatz, zu dessen Kern das Konzept des forschenden Lernens gehört (BAK), sollte das in älteren und neueren Untersuchungen (vgl. Deffner 1976, Hopf 1974, Lange-Garritsen 1972, Hänsel 1975) immer wieder als problematisch thematisierte Fehlen bzw. mangelhafte Vermitteln sozio-ökonomischer Kenntnisse über den Bildungssektor (Schule) sowie über Sozialisation von Schülern überwunden werden.

Eine praxisferne, bloß auf die Ausbildung von sogenannten Fachwissenschaftlern im Schuldienst ausgerichtete Ausbildung sollte dabei ebenso vermieden werden wie eine auf den pädagogischen Mikrokosmos reduzierte Ausbildung, die Techniken ohne die reflektierende Einbeziehung allgemeiner gesellschaftlicher Bedingungen vermittelt.

Zur Konzeption der Bremer Lehrerbildung sei kurz auf drei wesentliche Aspekte verwiesen:

- Forschendes Lernen als Zielvorstellung der Organisation universitären Arbeitens

- Projektstudium als neue Organisation von Arbeitsformen und Inhalten
- Verknüpfung der Erziehungs- und Gesellschaftswissenschaften mit Schulfachinhalten.

2. Forschungshypothesen

Es läßt sich die Hypothese formulieren, daß durch eine an diesen Prinzipien orientierte Veränderung der Studienorganisation und der angedeuteten Veränderung der Inhalte die zukünftigen Lehrer gegenüber bisher in Untersuchungen ausgewiesenen Einstellungen neue Denk- und Verhaltensweisen entwickeln, die besonders im Hinblick auf das Selbstverständnis als Lehrer - die Definition der Lehrerrolle - und darüber hinaus für das Gesellschaftsbild des Lehrers und dessen positionaler Verortung innerhalb der Gesellschaft bedeutsam sind. Diese inhaltliche und formale Innovation der Lehrerausbildung durch das Bremer Modell könnte zur Entwicklung bzw. Verstärkung eines "thematischen Bewußtseins" (vgl. Berger 1974) im Sinne von Erkenntnis der gesellschaftlichen Bedingtheit (Produziertheit) eigener Lebensverhältnisse und Arbeitsbedingungen beigetragen haben. Deutungs- und Verhaltensmuster mit solch thematischer Orientierung besäßen dann auch eine besondere Relevanz für den unmittelbaren Praxiszusammenhang, der ansatzweise bereits durch die Organisation des Studiums u.a. in Form von Unterrichtseinheiten antizipiert werden kann, wobei diesen Phasen des Studiums dann besondere Bedeutung zukäme.

Gleiches gilt auch für den erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlichen Anteil des Studiums, in dem Gesellschaftsanalyse, Aufarbeitung der Sozialisationsbedingungen, Funktion des Ausbildungssektors etc. durchgängig als Themenschwerpunkte zu finden sind.

In diesem Zusammenhang müßte ermittelt werden, inwieweit im Rahmen der oben umrissenen inhaltlichen und formalen Neuorganisation eines Lehrerstudiums die notwendigen Bedingungen vorhanden waren, im Sinne einer Persönlichkeitsentwicklung die individuellen Verhaltensweisen/-möglichkeiten zum Gegenstand des Lernens zu machen, um die Voraussetzungen für eine thematische Orientierung - die notwendige Ich-Stärke - zu schaffen.

Demgegenüber könnte eine andere Hypothese formuliert werden, die den Stellenwert universitärer Ausbildung generell geringer einschätzt. Die in verschiedenen Untersuchungen (u.a. Knight-Wegenstein 1973, Saupe 1981) besonders zum Ausdruck kommenden, hier nicht näher darzustellenden Zwänge und Belastungen der Praxis könnten sich - auch gegenüber grundsätzlich thematischer Orientierung des Bewußtseins - als derart handlungsrelevant erweisen, daß ein Professionalisierungsprozeß einsetzt, der ein Zurückgreifen auf tradierte Verhaltensmuster der Lehrerrolle als das im Sinne einer unkritischen Anpassung an deren Zwänge einzig Adäquate erscheinen läßt.

In diesem Zusammenhang ist die Frage, inwieweit die Herausbildung eines thematischen Bewußtseins be- oder verhindert wird, relevant. Die Verarbeitung der Zwänge durch die Übernahme tradierter, nicht hinterfragter Interpretations- oder Verhaltensmuster würde auf reduktionistische Formen der Verarbeitung sozialer Realität verweisen und damit faktisch die Verhinderung thematisch-reflexiver Bewußtseinsprozesse bedeuten; es wären dann die in der Studienkonzeption intendierten Denk- und Verhaltensweisen zurückgedrängt bzw. nicht im Hinblick auf Veränderung oder Aufbrechen von erstarrten Bewußtseinsstrukturen relevant geworden.

3. Untersuchungsmethode

Zahlreiche Untersuchungen haben sich mit der Lehrerrolle, mit Belastungen des Lehrerberufs, auch mit der Bewußtseinslage von Lehrern auseinandergesetzt.

Durchweg werden sog. standardisierte Methoden der empirischen Sozialforschung angewendet (exemplarisch z.B. Bauer 1980). Die vielfach kritisierte Unzulänglichkeit der standardisierten Methoden (Berger 1974) hat in den letzten Jahren zur Aufwertung und fundierten Begründung qualitativer Methoden geführt (Leithäuser 1977, Cicourel 1974, Aktions- und Handlungsforschungsansätze, z.B. Moser 1975), die in verschiedenen Forschungsprojekten zur Anwendung kamen.

Im hier dargestellten Forschungsvorhaben steht die Analyse von Bewußtseinsstrukturen im Mittelpunkt; es geht also nicht darum, quantifizierbare Daten über Einstellungen und Meinungen zu gewinnen.

Untersuchungen, die mittels traditioneller empirischer Methoden, z.B. mit standardisierten Fragebögen, durchgeführt wurden, weisen u.a. den gravierenden Mangel auf, daß sie gerade dem subjektiven Erfahrungs- und Erlebnisbereich sowie dem Bedürfnis, sich darüber mitteilen zu können, kaum oder gar nicht Raum geben.

Der immer wieder hervorgehobenen Bedeutung der Persönlichkeit des Lehrers oder seiner subjektiven Erfahrung kann jedoch nur adäquat Rechnung getragen werden mit einer Methode, die individuellen Äußerungsformen genügend Raum gibt und damit subjektive Deutungsmuster eigener schulischer Praxis und vorausgegangener universitärer Ausbildung erkennbar werden läßt. In der Untersuchung sollen möglichst vielfältige und vielschichtige Informationen gesammelt werden. Das Untersuchungsinstrument darf dabei Widersprüchlichkeiten und komplexe Aussagen

nicht von vornherein ausschließen und dadurch ein Vordringen zu tieferliegenden Bewußtseinsstrukturen verhindern.

Die Funktion des Interviewers beschränkt sich darauf, die thematische Strukturierung vorzunehmen, d.h. die einzelnen thematischen Schwerpunkte anzusprechen oder durch Gesprächsanreize und klärende Nachfragen den Fortlauf des Interviews zu gewährleisten.

Der Gesprächsleitfaden wurde aus Ergebnissen von Expertengesprächen, Expertengruppendiskussionen sowie teilnehmender Beobachtung entwickelt.

Keinesfalls soll die thematische Strukturierung jedoch als 'heimliche' Standardisierung verstanden werden, bei der zu jeweils vorgegebenen Fragen bzw. Stichworten Antwortmöglichkeiten gewissermaßen vorbestimmt sind. Vielmehr erhalten die Interviewpartner in der offen gehaltenen Gesprächsform die Möglichkeit, in narrativer Entwicklung Gewichtungen, Abfolgen und Strukturierungen selbst vorzunehmen. Scheinbar belanglose oder nicht unmittelbar zur jeweiligen Thematik gehörende Ausführungen werden so im Gespräch zugelassen, da sie für eine Rekonstruktion subjektiven Sinns in einer hermeneutischen Interpretation von erheblicher Bedeutung sein können. Dem Befragten bleibt ebenso die Möglichkeit, seine Alltagserfahrungen im Interview darzustellen. Die sprachliche Gestaltung nimmt der Befragte selbst vor, wobei gerade aus diesem Grund der Analyse der sprachlichen Struktur bei der Analyse von Bewußtseinsstrukturen zentrale Bedeutung zukommt.

Das narrative Interview bietet darüber hinaus die Möglichkeit, die Besonderheiten der jeweiligen Interaktionsabläufe der Befragung in die Analyse der Bedeutungsstruktur mit einzubeziehen.

Der Interviewer sollte möglichst nicht direkt in den Gesprächsablauf eingreifen, sondern eher als Gesprächspartner fungieren, der jedoch über ein themenzentriertes Pro-

blembewußtsein verfügt.

Eine offene Untersuchungsform soll eine individuelle Schwerpunktsetzung durch den Interviewten ermöglichen und damit einer hermeneutischen Interpretation den Weg öffnen, um zu tieferliegenden Bewußtseinsstrukturen vorzudringen. Als Untersuchungsinstrument ermöglicht das narrative, thematisch locker strukturierte Interview (z. B. Schütze 1977), daß der Befragte in erzählenden Sequenzen in der ihm eigenen Strukturierung ausführlich zu verschiedenen Aspekten Stellung bezieht. Die thematische Strukturierung, die in Form von möglichst offenen und damit den einzelnen Gesprächsabläufen einzupassenden Gesprächsanreizen zu geschehen hat, greift Interessen und Erfahrungen der Befragten auf, so daß sie Ansatzpunkte für Stellungnahmen bieten.

Das offene Interview, das sich an eine normale Gesprächssituation annähert, bietet, über die Stellungnahme zu Sachverhalten hinaus, die durch die thematische Strukturierung des Interviews vorgegeben werden, dem Interviewten die Möglichkeit, in weiten Phasen sich z.B. argumentativ zu äußern, Zusammenhänge darzustellen, zu reflektieren, d.h. also eigene Relevanzen zu setzen.

Andererseits entsteht gerade durch die Gesprächssituation für den Interviewten z.B. die Notwendigkeit, Plausibilität herzustellen, zu 'glätten', Einverständnisse anzustreben.

Darüber hinaus treten durch die Offenheit Brüche, Ungeheimtheiten und ähnliches deutlich zu Tage.

Diese Phänomene, die aus der Tatsache resultieren, daß die Untersuchungssituation als eine Interaktionssituation zwischen Interviewer und Interviewtem angelegt ist, sind gerade für das Auffinden von tieferliegenden Bewußtseinsstrukturen von entscheidender Bedeutung.

Die Form des offenen und zugleich thematisch strukturier-ten Interviews bietet also die Möglichkeit, über die the-matische Einordnung hinaus, d.h. hier Aussagen über die Auswirkungen der Bremer Lehrerbildung zu erheben, auch Erkenntnisse über Identitätsentwicklungen und Be-wußtseinsformen zu gewinnen. Sprache hat in einem sol-chen Konzept über die unmittelbare intersubjektive Ver-ständigung hinaus eine fundamentale Bedeutung im Prozeß der Identitätsformation (vgl. Oevermann 1983a) und im Vergesellschaftungsprozeß der Individuen.

"Vergesellschaftungen, die den einzelnen in seiner Per-sönlichkeitsstruktur 'auffädeln' zu einer 'Gemeinschaft' mit gemeinsamem, alltagspraktisch bedeutsamem Bewußt-sein." (Lorenzer, 1981: 116)

In einer Analyse der sprachlichen, in Textform vorliegen-den Äußerungen sollte daher versucht werden,

"den nicht direkt abfragbaren, weil von den Befragten nicht leicht explizierbaren Konzeptionen der Erschlie-ßung von sozialer Realität und den Identitätsformationen nachzuspüren, die wie eine generative Formel, wie ein Deutungsmuster, die konkreten Urteile und Handlungen ge-wissermaßen hinter der Bühne der konkreten Handlungen, Vorurteile und Überzeugungen auf Angemessenheit hin prü-fen und strukturieren und ihrerseits, so sehr sie eine eigenständige Ebene der Strukturierungen sozialer Real-i-tät ausmachen, in der Auseinandersetzung mit objektiven Handlungsproblemen und gesellschaftlichen Bedingungen sich bilden." (Oevermann, 1983a: 2)

4. Interpretationsverfahren

Die Auswertung der Interviews geschieht mittels interpre-tativer hermeneutischer Verfahren.

Das komplexe Text-/Datenmaterial bedingt eine Auswer-tungsmethode, die 'weich' und 'hart' zugleich ist, wobei hart allerdings nicht im Sinne quantitativ/standardisier-ter Methoden zu verstehen ist. 'Weich' muß die Methode sein, um möglichst geschmeidig sich dem Ablauf des Inter-views anzupassen und diesem folgend, (annäherungsweise)

möglichst alle Bedeutungen zu ermitteln und um auch dem ersten Anschein nach unmögliche Deutungsweisen aufzuspüren. 'Hart' bedeutet, einerseits trotzdem Fakten zu ermitteln, also Aussagen zu thematisch relevanten Gesichtspunkten zu finden, andererseits unbequeme Lesarten festzustellen, z.B. im Sinne eines ideologiekritischen, Gegen-Den-Strich-Lesens der Textaussagen. Intention ist es nicht, bloßstellend oder entlarvend die versteckten Bedeutungsgehalte aufzuspüren. Vielmehr ist davon auszugehen, daß es durch dieses Verfahren gelingt, unterschiedliche Schichten von Bedeutungsgehalten abzutragen, so daß durchaus auch Ebenen zu Tage treten, die einer bewußten Sprecherintention zunächst einmal entgegenzustehen scheinen, jedoch Anlaß geben, in einer weitergehenden kritischen Aufarbeitung der Ausbildung und vor allem der gegenwärtigen Arbeitssituation, Ansätze zu einer anderen Praxis zu entwickeln.

Die thematische Strukturierung des Interviews bietet den Vorteil, bei relativ freier Gesprächsentfaltung, eine Vergleichbarkeit der Aussagen im Hinblick auf die inhaltliche Auswertung zu ermöglichen. Dieses wird sich in der folgenden Auswertung dort wiederfinden, wo das Gesamtmaterial zum jeweiligen thematischen Schwerpunkt weiter strukturiert und in Untergruppen unterteilt worden ist. Hierzu gehören z.B. Aussagen, wie und wann Vorstellungen zum guten Unterricht durch die universitäre Ausbildung geprägt worden sind und anderes. Gleichzeitig wird jedoch, ausgehend von ausgewählten Textsequenzen, eine weitergehende hermeneutische Auswertung vorgenommen. Grundlage für das Interpretationsverfahren bilden die vor allem von Oevermann und unter anderer Fragestellung von Leithäuser/Volmerg entwickelten Verfahren der hermeneutischen Interpretationen. Ausgangspunkt der Interpretation des Textmaterials sind die sprachlichen Äußerungen, die gemäß ihrem Wortlaut gedeutet werden. Das Verständnis der Bedeutung dieser Äußerungen stellt sich dabei auf der Grundlage des "normalen" Sprechers der deutschen

Sprache her. Im Zusammenhang damit wird die Intention des Sprechers ermittelt, wobei hier durch Kontext, Wissen und empathisches Verstehen der Situationswahrnehmung des Sprechers Aussagen darüber getroffen werden sollen, was der Sprecher als Handelnder als Motivation für sein Handeln akzeptieren würde. In den oben dargestellten analytischen Schritten geht es in erster Linie darum, den manifesten Sinn des Textes zu ermitteln. Kommt es jedoch darauf an, Bewußtseinsstrukturen zu eruieren, wie es in dieser Untersuchung der Fall ist, so ergibt sich die Notwendigkeit, latente Sinngehalte über die offenkundigen Aussagen hinaus zu erfassen und zu interpretieren. Auf diesen Schritt trifft die allgemeine Voraussetzung zu, daß zur umfassenden Analyse des latenten Sinns nur eine

"methodische Entfremdung des alltäglichen Sprachspiels in einem neuen Kontext (vorgenommen werden muß, die Verf.), indem die Regel gilt, alles (zu) explizieren und (zu) interpretieren... Nichts darf als unproblematisch und nichts als selbstverständlich gelten." (Leithäuser 1979: 164)

Dahinter steckt die Annahme, daß latenter und manifester Sinn nicht deckungsgleich sind und daß es zur Erforschung von Bewußtformen gilt, die unbewußten Motivationen zu entschlüsseln. Es sei hier auf die Annahme Leithäusers/Volmergs verwiesen, die davon ausgehen, daß der

"Text der alltäglichen Sprachspiele verzerrt ist. Die systematisch gebrochene gesellschaftliche Praxis erzeugt Deformationen, die als Sprachzerstörung in Erscheinung treten... Die Abwehr konstituiert ein zweites Regelsystem, das die umgangssprachlichen Regeln der Kommunikation und Interaktion außer Kraft setzt, diese für andere Zwecke instrumentalisiert." (Leithäuser, 1979 : 164)

Die Interpretationsarbeit muß solche sprachlichen Äußerungen auffinden und analysieren, die "Träger solcher unbewußten und verdrängten Bedeutungen sein können" (Leithäuser, 1979 : 165).

Die Interpretation entfernt sich hier von der bewußten Sprecherintention. In diesem Zusammenhang ergeben sich

aus sprachlichen und inhaltlichen Besonderheiten, Widersprüchen, Regelverletzungen und dem Kontextwissen über soziale Daten Ansätze zur Analyse des latenten Sinnes. Im Gesamtzusammenhang des Textes lassen sich daraus durchgängige Verarbeitungsformen auffinden, die außerhalb bewußter Kontrolle ablaufen und sich nur einem objektiv hermeneutischen Verfahren erschließen.

5. Sprache im Interview

Die im Rahmen der Forschungsarbeit geführten Interviews lassen sich mit dem sog. 'Biographischen Interview' vergleichen; ausgehend von den Fragestellungen des Forschungsansatzes ergeben sich immer wieder Reflexionen über die eigene Lebenspraxis, die über die eingegrenzte Themenstellung hinausgehen.

Dadurch haben die Interviews einen "lebendigen" Sprachgestus und weisen in weiten Passagen die Merkmale (gesprochener) Alltagssprache auf.

Ein formaler Sprachgestus ist nur sehr partiell vorhanden - selten tauchen längere Phasen formaler Sprache auf, wie sie z.B. in schriftlichen und mündlichen Äußerungen offizielleren Charakters benutzt wird; demgegenüber zeigen die Interviews in weiten Teilen eine als privat zu kennzeichnende Sprache, eine Folge der Intimität der Interviewsituation, die sehr weit vom Sprachgestus des Befragten bestimmt wird. Das erhöht zugleich die Schwierigkeit der Interpretation gegenüber Antworten auf genormtere Forschungsfragen. Häufig tauchen Begriffe aus der "Jugendsprache" oder Slangausdrücke auf. Dahinter könnte der Wunsch nach Identifikation mit Schülern stehen, zugleich drückt diese Sprachebene aber auch den Gestus des eigenen Noch-Jugendlichseins aus, der vor dem Hintergrund der nicht abgeschlossenen Bearbeitung der eigenen Ausbildung und der Berufssituation*) zu sehen ist.

Die Verwendung von Jugendsprache bekommt so die Bedeutung eines Jargons, der den Sprechenden vorab als einen zur (Jugend-)Szene dazugehörigen ausweisen soll. Der

*) vgl. auch in "Tabus über dem Lehrberuf" (Adorno, 1977: 665) die Hinweise auf wirkliche oder vermeintliche Infantilität des Lehrers, die aus der Anpassung an eine Kinder- und Scheinwelt resultiert und Verhalten wie Ausdruck prägt.

Sprechende will sich als unkonventionell und locker gegenüber den Normierungen seines Berufsfeldes abgrenzen, ohne daß dieses im Handeln gelingt oder seinem objektiven Status entspricht.

Ähnlich wie die Verwendung von Psychologismen (vgl. S. 143) erhält diese Sprache durch ihre Jargonhaftigkeit trotz des vordergründig unkonventionellen (bzw. psychologisch u./o. soziologisch aufklärerischen) Ausdrucks einen verschleiern den Charakter.

Die intendierte Interviewsituation läßt eine Sprache zu, die mit Privatgesprächen vergleichbar ist. Es findet sich z.B. die Entlastungsfunktion des "Meckerns" über Unangenehmes etc. und das Herstellen von scheinbarer Vertrautheit durch diese Phänomene. Präzise, direkte Aussagen fehlen auffällig oft; demgegenüber ist ein eher vager, "fließender" Ausdruck zu beobachten, der sich in abgebrochenen Sätzen oder auch Floskeln wie "also", "eigentlich", "irgendwie" oder relativierenden Formeln wie "ich denke" (im Sinne von Sich-Zurücknehmen und Sich-Versichern) zeigt.

Verschiedene Deutungsmöglichkeiten dieses Phänomens sind möglich:

der Sprechende kann oder will sich nicht auf eine klare, eindeutige Aussage festlegen; denn er relativiert oder kennzeichnet das, was er sagt, vorab als subjektive Sichtweise - das deutet auf eine schon reflektierte Bearbeitung der Aussagen hin.

Oder der Sprechende "tastet" sich im Verlauf eines Redebeitrags an eine (für ihn und/oder den Zuhörer) akzeptable Aussage heran, er hat sich entweder bislang noch nicht explizit mit dem Gesichtspunkt auseinandergesetzt oder er bezieht den Gesprächspartner (bzw. dessen Reaktionen) in seine Aussage mit ein.

In diesen Gesprächssequenzen gleichen sich die Interview-situationen der Interaktion eines "Privat-Gesprächs" an, das von weitaus größerer Offenheit geprägt ist als standardisierte Befragungen im Rahmen der klassischen, quantitativ arbeitenden Sozialforschung.

Das Problem der Interpretation liegt u.a. gerade darin, Offenheit und Jargon als solche zu erkennen, zu differenzieren und in ihrer Bedeutung zu analysieren, um verdeckte Bedeutungen und latente Sinnstrukturen zu entschlüsseln. Dieses Verfahren führt dann teilweise zu einer Aufhebung der Intimität, bedingt durch das Forschungsverfahren der hermeneutischen Interpretation.

Ein anderer wichtiger Aspekt, der sich aus diesen Interviews ergibt, die "intim" geführt werden, ist ein quasi therapeutischer Effekt, der sich in einigen Interviews besonders deutlich zeigt, eine Art "talking cure" in Kleinformat, in der die Interviewten (vielleicht zum ersten Mal) die Gelegenheit nutzen, unbewertet ihren "Müll" abzuladen und sich z.B. über unbefriedigende Arbeitsplatzbedingungen u.ä. ohne Angst zusammenhängend zu äußern. Ein solcher Aspekt kann im Interview selbst nur unzureichend berücksichtigt werden. Am ehesten kommt dem noch das "nicht-wertende" Zuhören der Gesprächstherapie nahe. Die Interviewsituation wurde so angelegt, daß Interventionen des Interviewers lediglich den Gesprächsfluß sichern, nicht jedoch interpretierend in das Gesprächsgeschehen eingreifen sollten. In eine quasi therapeutische Situation verwandelt sich das Interview jedoch oft in den Momenten, in denen sich die Befragten sehr weitgehend über persönliche Befindlichkeiten äußern. Aus der Distanz der sinnrekonstruierenden Interpretation lassen sich retrospektiv z.T. Krisen diagnostizieren, die im unmittelbaren Gesprächskontext für die daran Beteiligten nicht wahrnehmbar sind. In diesem Zusammenhang kommt der genauen Sprachanalyse als Teil der qualitativen Forschung über die Erstellung von Forschungsdaten hinaus eine "klienten"orientierte Problemfindungsfunktion zu.

Exkurs: Charakter und Sozialisation

An dieser Stelle sind einige Überlegungen zum Begriff des Bewußtseins im Zusammenhang mit theoretischen Bestimmungen zur Charakterentwicklung notwendig.

In der allgemeinen Charakterbestimmung bei Reich (1981) zeigt sich, daß Charakter als psychische Verarbeitungsstruktur verstehbar ist. Dabei ist Charakter keineswegs als unveränderlich anzusehen, sondern muß immer in Abhängigkeit von sozio-ökonomischen Bedingungen begriffen werden. Bei der Produktion psychischer Verarbeitungsstrukturen kommt der Familie große Bedeutung zu; sie übernimmt die Vermittlerfunktion zwischen Subjekt und objektiven gesellschaftlichen Strukturen. Der Charakterbegriff ist insofern ambivalent, als nach Reich die Möglichkeit zur Entwicklung von Widerstandspotentialen mit entfaltet wird, wobei in bezug auf deren Eindämmung die familiären bzw. ökonomischen Bedingungen die entscheidende Rolle spielen. Hier liegt eine der möglichen Ursachen für die Verhinderung sog. thematischen oder kritischen Bewußtseins bzw. für die Verankerung von Ideologie. Auch in der Rezeption Adornos u.a. durch Russel Jacoby (1980) wird die Verankerung von ideologischen Momenten mit dem Begriff des Charakters thematisiert. Charakterentwicklung wird dabei als das Ergebnis einer Serie von Schocks definiert; der Charakter ist schließlich das Resultat verdinglichter realer Erfahrung, er "bedeutet" in diesem Zusammenhang Gewalt und Unterdrückung. Die Aufrechterhaltung von unterdrückenden gesellschaftlichen Verhältnissen ist - vom Individuum aus gesehen - nicht allein durch Ideologie, sondern wesentlich durch psychische Faktoren, d.h. Charakterstrukturen, bestimmt.

Geht man davon aus, daß das Individuum in der frühkindlichen Entwicklung - nach Lorenzer bereits in einer pränatalen Phase (Lorenzer, Görlich, 1981) - Traumata erlebt, die Realangst auslösen, so bilden sich im Zusammen-

hang mit Triebmotorik und Widerstandspotentialen erste Abwehr- und Verdrängungsmechanismen.

Im Sozialisationsprozeß kommt dabei den Eltern als Vermittlern von gesellschaftlichen Normen in dieser Phase eine entscheidende Bedeutung zu. Diese Abwehr- und Verdrängungsmechanismen sind im Sinne von Charakterentwicklung als erste Verhärtungsformen zu verstehen. Treten im weiteren Entwicklungsprozeß neue Traumata auf (hier z.B. vermittelt durch gesellschaftliche Institutionen wie der Schule), so wiederholt sich die Abwehr der damit verbundenen Angst vor den Konsequenzen (Real- und neurotische Angst). Frühkindliche Abwehr- und Verdrängungsmechanismen werden dabei reaktiviert und auf neue Situationen übertragen - sie werden zu stereotypen Verhaltensweisen. Erkenntnis wird so überlagert und entwertet durch "neurotische" Konfliktverarbeitungsformen, die im Sinne einer Angstabwehr fungieren.

Hierin finden sich u.a. Ursachen für das Scheitern von sozialen Revolutionen bzw. bloßen Ansätzen dazu, da die im Individuum wirksamen gesellschaftlichen Verhältnisse, die das Subjekt prägen und deformieren, nicht erkannt und berücksichtigt werden; anders gewendet: allein über die Vermittlung von Wissen über gesellschaftliche Zusammenhänge und Widersprüche ist kritisches Bewußtsein und daraus resultierendes - verändertes - Verhalten nicht zu entwickeln.

Der Charakterbegriff ist jedoch nicht bloß zu verstehen als spezifische Prägung im Sinne des autoritären Charakters, der über die Triebabwehr im frühkindlichen Alter zu Reaktionsweisen führt, wie sie z.B. in den "Studien zum autoritären Charakter" beschrieben werden (Bedeutung des ödipalen Konflikts) (Adorno, 1976). Zu bedenken ist dabei auch die spezifische gesellschaftliche Situation (vor allem die kapitalistische Organisation der Produktion), die eine bestimmte Art und Weise von Anpassung

und Einordnung in Institutionen fordert, wobei 'gelernte' Triebabwehr als funktional anzusehen ist.

Durch Wiederholung und Bestätigung bzw. Ablehnung schleifen sich Auseinandersetzungsformen mit der gesellschaftlichen Umwelt ein, die in ihren spezifischen Ausprägungen auf ein Allgemeines hinweisen. Dieses Allgemeine bestimmt sich durch das Kapitalverhältnis, das seinem Wesen nach unverändert bleibt, in seinen Erscheinungsformen sich jedoch gewandelt hat, so daß sich auch die Erscheinungsformen der Charakterstruktur verändert haben.

Entfalten sich nach Reich bei der Charakterentwicklung - als einem wesentlich durch Triebunterdrückung bestimmten Vorgang - gleichzeitig Widerstandspotentiale, die im Zuge von Erziehung umgelenkt bzw. gebrochen werden - die Veränderung von Erziehungsmethoden, die z.B. auf ein anderes Umgehen mit diesen Widerstandspotentialen hindeutet, hat schließlich die gesellschaftlich notwendige Anpassung in veränderter Form zu leisten -, so müßte in einer Analyse von Charakterstrukturen bzw. Bewußtseinsformen diese Komponente aufgefunden werden können.

Versteht man Charakter nun als individuell psychisch verfestigte Struktur von Triebabwehr und gesellschaftlicher Anpassung, so wirft die Frage nach der Aufdeckung der Charakterstruktur und - mit aufklärerischer Intention - die Frage nach der Entstehung kritischen oder thematischen Bewußtseins das Problem auf, in welcher Form und unter welchen Umständen sich kritisches Bewußtsein entwickeln kann bzw. wodurch es verhindert wird.

Geht man von einer strukturbildenden und -erhaltenden bzw. -erneuernden Kraft der Abwehr- und Verdrängungsvorgänge in einem lebenslangen Prozeß der Charakterbildung aus, so lassen sich auf der Ebene des Bewußtseins unterschiedliche Formen der Verarbeitung gesellschaftlicher Realität vorfinden, wie sie sich mit den Begriffen des

thematischen und des reduktionistischen Bewußtseins kennzeichnen lassen. Ein mögliches Aufbrechen verfestigter Charakterstrukturen könnte bereits im Vorfeld abgewehrt werden, wobei das Individuum sich einerseits erlernter Formen der Triebabwehr (s. Freud, A., o.J.), andererseits gesellschaftlich akzeptierter kollektiver Abwehrformen bedient (Rationalisierung/Projektion). In diesem Zusammenhang gewinnt die Konzeption des Alltagsbewußtseins ihre besondere Bedeutung, wobei unter "Erkenntnis"-Praxis nicht Reflexion, distanzierende Überlegung, sondern Reduktion auf Diffuses und Verschwommenes, das als bekannt vorausgesetzt wird und nicht befragt zu werden braucht, zu verstehen ist (Leithäuser, 1977 : 98). Widersprüche und Konflikte in der eigenen Lebensform werden unterdrückt.

Demgegenüber müßte in einer thematischen Bewußtseinsform ein "Sich-Bewußt-Werden" der gesellschaftlichen Bedingtheit menschlicher Lebensverhältnisse sich auf mehreren Ebenen vollziehen; in der intellektuellen Durchdringung und reflexiven Bearbeitung gesellschaftlicher Verhältnisse und in der Entfaltung individueller psychischer Stärke und Gelassenheit, um die aus den erkannten Widersprüchen resultierenden Konflikte zu ertragen; hierbei ist die Einbindung in soziale Zusammenhänge besonders zu berücksichtigen.

Bezogen auf die zu untersuchende Gruppe der Lehrer könnte dieser Ansatz so präzisiert werden: Lehrer sind in der "Sozialisationsagentur" Schule tätig und sind ebenso Vermittler von Ideologie, wie ihr selbst ausgeliefert. Der Lehrer als "Produzent von Arbeitskräften" arbeitet - in seiner Funktion - mit am gesellschaftlichen Verschleierungsprozeß, dem er selbst unterliegt. Geht man von der Vorstellung aus, daß thematisches oder kritisches Bewußtsein die Erkenntnis von Widersprüchen voraussetzt bzw. diese nicht verharmlost oder verdrängt, so stellt sich die Frage, inwieweit Lehrer die Widersprüche ihrer Ar-

beit 'aushalten' können bzw. diese sogar als positives Entwicklungsmoment ihres Arbeits- (und Lebens-)prozesses erfahren könnten. Lehrer sind als Person untrennbar mit ihrer Funktion verbunden. Aggressionen, die ihrer 'Maske' gelten, müssen ertragen werden, ohne daß die 'Person' z. B. aus Angst vor Liebesverlust und in "Angstabwehr" das Widerstandspotential der Schüler durch harmonisierendes Verhalten oder falsche Rollendistanzierung abzuschwächen gezwungen ist.

Die Problematik der Entwicklung bzw. Verhinderung thematischen Bewußtseins bei Lehrern ist zudem im Zusammenhang mit dem gesellschaftlichen Ort der Schule zu sehen. Begreift man die Schule einerseits als Nische, in der neben der Zurichtung auf den Produktionsprozeß ein "emanzipatives Minimum" (Volmerg, U. 1978: 35) notwendig ist, um identitätsbildend zu sein, und geht man davon aus, daß Lehrern durch intellektuelle Ausbildung Reflexionsmöglichkeiten zur Verfügung stehen, so könnten andererseits die Verregelungen der Institution Schule und die neurotische Angst erzeugende Wiederholung (frühkindlicher) Situationen, deren Bearbeitung weder in der Ausbildung noch im Beruf erfolgt, eine reflektierende Bearbeitung durch das Individuum verhindern.

II. Auswertung des empirischen Materials

1. Auswertung der Ergebnisse zum Stichwort ‘Praxisschock’

1.1 Vorbemerkung

In der vorliegenden wissenschaftlichen Literatur zur Situation von Anfängern im Lehrerberuf ist übereinstimmend davon die Rede, daß es - sei es im Referendariat oder nach dem zweiten Staatsexamen - so etwas wie einen Praxisschock gibt. Gemäß Grimmschem Wörterbuch bedeutet ‘Schock’ einen Stoß oder Schlag oder auch eine Erschütterung. In der umgangssprachlichen Verwendung des Wortes schwingt mit, daß ein solcher Schlag unverhofft bzw. unvorbereitet trifft und dadurch Reaktionen auslöst, die bis zur Zerstörung führen können. Auf der anderen Seite spricht man aber auch von einem heilsamen Schock, was darauf hinweist, daß der Eintritt einer solchen Erfahrung nicht zwangsläufig negativ eingestuft wird. Mithin ist die Einstellung der betroffenen Person zu sich selbst, dem Sinn ihrer Arbeit, letztlich zu dem, was sie will (persönlich und im beruflichen Kontext), entscheidend dafür, wie ein schockartiges Erlebnis verarbeitet wird. Solche Situationen offenbaren vielleicht am gründlichsten den Kern einer Persönlichkeitsstruktur. Beispielhaft dafür stehen plötzliche Erkrankungen und die damit ausgelösten Reaktionen der davon betroffenen Person.

Praxisschock ist ein ‘starkes’ Wort verbunden mit dem Eintritt ins Berufsleben. Es muß sich erweisen, ob diese Kategorie die Situation des Lehrers im Vorbereitungsdienst oder in der ersten Zeit als ‘fertiger’ Lehrer treffend kennzeichnet. Dies gilt sowohl für den Gebrauch in der Literatur als auch im Hinblick auf unser Material zu diesem Gesichtspunkt. Die vorliegenden Untersuchungen zu dieser Thematik legen den vorläufigen Schluß nahe, daß der Begriff ‘Praxisschock’ eine eher unproblematische Kategorie zur Darstellung eines komplexen und rele-

vanten Sachverhalts in einer wichtigen Phase der Arbeit des Lehrers zu sein scheint.

1.2 Schema zur Auswertung der Aussagen zum Stichwort 'Praxisschock'

Wie aus der Literatur schon deutlich wird und es auch das untersuchte Material bestätigt, handelt es sich bei den Aussagen zu dieser Thematik um ein vielschichtiges Geflecht von Hinweisen, Beschreibungen, Interpretationen oder Beurteilungen, das eine eindeutige Raster-Dimensionierung schwierig macht. Eine zunächst sehr einfach erscheinende Unterteilung der interviewten Personen danach, ob sie den Praxisschock erlebt oder nicht bzw. als für sie unbedeutend erlebt haben, ist problematisch. Wird doch bei der Durchsicht des Interviewmaterials schon erkennbar, daß die Antwort auf die direkte Frage nicht unbedingt mit indirekten Aussagen zu dieser Thematik übereinstimmen muß. Zum Beispiel kann jemand, der sagt, er habe keinen Praxisschock erlebt, durchaus in anderem Zusammenhang Erlebnisse oder Eindrücke schildern, die eindeutig dem Stichwort "Praxisschock" zuzuordnen sind. Dies bedeutet, daß dieser Widerspruch selbst als eine bestimmte Art der Verarbeitung von Realität interpretiert werden muß.

Das Schema zur Aussagen-Analyse umfaßt folgende Aspekte und Bereiche:

	Zunächst geht es um die Beschreibung der
1.3 Situation,	in der Praxisschock erlebt wird. Dies ist einmal zu beziehen auf die
1.3.1 Institution Schule	mit Aussagen zum Beispiel dazu, wie die Situation in der Schule empfunden wird, oder wie der

rechtliche Rahmen, in dem die Arbeit des Lehrers eingebettet ist, wirkt.

Aussagen zu diesen Aspekten machen deutlich, daß es sich, wie auch bei den folgenden Punkten, in den meisten Fällen nicht allein um eine bloße Schilderung schockartig erlebter Situationen handelt, sondern immer auch schon vermeintliche Ursachen und Gründe dafür mit einfließen. Dies gilt auch für den nächsten Aspekt, die

1.3.2 Klasse (Schüler), mit Aussagen zum Beispiel zu den seitens der Schüler nicht erfüllten Erwartungen der Lehrer oder auch einfach nur zur Atmosphäre einer großen Klasse. Ein dritter Bereich, in dem Erleben von Praxischock verortet - und gleichzeitig wiederum begründet - wird, ist das

1.3.3 Kollegium

Hier finden sich Aussagen zum Beispiel zu schwieriger Zusammenarbeit, mangelnder Hilfestellung, die man gerade als Anfänger besonders erwartet.

Der nächste Gesichtspunkt erlaubt eine eindeutige Zuordnung, der

1.4 Gründe und Ursachen, die mehr oder minder für das Auftreten des Praxischocks verantwortlich gemacht werden. Vor allem werden die Gründe im Bereich der Ausbildung gesehen.

Dabei läßt sich folgende Unterteilung vornehmen:

1.4.1 Fachlicher Bereich

Er enthält Aussagen zur fachlichen Qualifizierung bzw. zu Defiziten, die sich vor allem in den ersten Jahren als Lehrer bemerkbar machen, oder zum Stellenwert des Praxisbezugs in Gestalt beispielsweise der Unterrichtseinheiten.

1.4.2 Pädagogischer Bereich (Verhalten)

Hier werden vor allem Defizite angesprochen, die sich in erster Linie auf die Kompetenz für den Umgang mit Schülern beziehen.

Im Hinblick auf die Gesichtspunkte 1.3 und 1.4 ist festzuhalten, daß bei der Auswertung - gewissermaßen 'quer' zum Schema - zu beachten ist, auf welche Phase (Referendariat, voll eigenverantwortlicher Unterricht) sich jeweils Aussagen und Bewertungen beziehen.

Der dritte Gesichtspunkt, unter dem die Erfahrung von Praxischock untersucht wird, ist der Bereich der Bedeutung für die einzelne

1.5 Person

und ihren Anspruch. Hier lassen sich unterscheiden: zum einen Erleben, Empfinden des Praxischocks mit Aussagen zu bewußten und unbewußten Reaktionen darauf; zum anderen das Umgehen damit, etwa durch Hinweise auf Möglichkeiten und Fähigkeiten, solche Situationen zu meistern oder nicht, vielleicht auch in

der falschen Art und Weise damit fertig zu werden.

In diesen Zusammenhang gehört der Bereich, der auch als eigener Anspruch gekennzeichnet werden kann. Hier finden Hinweise auf Vorstellungen von der eigenen Arbeit in der Schule ihren Platz, die - mit der Realität konfrontiert - als 'zu hoch' eingeschätzt werden, wobei dann die Diskrepanz oder die Enttäuschungen über falsche Vorstellungen von Selbständigkeit, Freiheit usw. als Schock erlebt wird. Im Zusammenhang mit Punkt 1 sind dann Aussagen zu der Frage von Bedeutung, ob gerade die Bremer Ausbildung falsche Vorstellungen über die Arbeit des Lehrers bzw. über dessen Möglichkeiten vermittelt hat.

1.3 Aspekte des Praxisschocks

Im folgenden soll zunächst anhand ausgewählter Zitate aufgezeigt werden, welche Aspekte des Praxisschocks in der Untersuchung erscheinen. 'Praxisschock' wird dabei als Arbeitsbegriff verwendet. Bei einer Vielzahl der Interviewten kann von einem 'Schock' als kurzem plötzlichem Ereignis nicht gesprochen werden; er muß eher als Phase verstanden werden, in der sich ein bestimmter Gewöhnungs- bzw. Anpassungsprozeß vollzieht. Das Auftreten eines ersten Schockerlebnisses läßt sich zu unterschiedlichen Zeitpunkten beobachten. Unterrichtseinheiten werden genannt, das Referendariat, der Beginn der Berufstätigkeit, wobei hier anzumerken ist, daß der Schock sich

oft erst ein Dreivierteljahr später bemerkbar macht. In nahezu allen Interviews wird das Referendariat als besonders belastende Situation genannt, da zu der Umstellung auf die Arbeit in der Schule die über einen längeren Zeitraum sich erstreckende Prüfungssituation hinzukommt.

Es wird in einem ersten Schritt dargestellt, in welcher Situation der Praxisschock auftritt und durch welche Bedingungen er ausgelöst wird. Die in den Interviews genannten Auslöser, die Gesichtspunkte

1.3.1 institutionelle Bedingungen,

1.3.2 Klasse / Schüler und Kollegium,

lassen sich nicht in jedem Fall voneinander abgrenzen. Ein Teil der Befragten nennt zwei und mehr Auslösefaktoren. Der größte Teil der Befragten führt die unter 1.3.1 und 1.3.2 genannten Gesichtspunkte an, wobei die Stärke der Belastung variiert - vom Wunsch, die Ausbildung oder Berufstätigkeit abubrechen, über körperliche Beschwerden bis zu der Einschätzung, die Situation recht gut bewältigt zu haben.

1.3.1 Institutionelle Bedingungen als Auslöser des Praxisschocks

Bei der Gruppe von Interviewten, die institutionelle Bedingungen als Auslöser für den Praxisschock anführen, läßt sich folgendes zusammenfassen: Die Erfahrung, in einer z.T. bis in kleinste Einheiten verregelten Institution zu arbeiten und deren Normen 'plötzlich' gegenüber Schülern vertreten zu müssen, wird nach einer Phase relativ freier Zeit- und Arbeitsgestaltung an der Universität als schockierend und entmutigend empfunden.

"Und der Praxisschock dann in der Schule, daß das da so formal alles ablief, nicht. Ich hatte da mit Schwierigkeiten zu kämpfen, die hätte ich mir im Studium nicht ausgedacht, nicht. Also nicht inhaltlicher Art oder mit den Schülern oder so, aber in bestimmte

Strukturen reingekommen in der Schule, wo alles das, was man sich vorgenommen hat, oder der ganze Elan oder Energie im Grunde genommen so hängengeblieben und steckengeblieben ist, nicht." (6/1)

"Ich hab' mich sehr unfrei gefühlt. Ich merkte dann, wenn ich so'ne bestimmte Ordnung, die ich mir selbst gesetzt hatte in diesem Rahmen, ... dann lief das, ..., ohne Probleme (gemeint ist hier eine variablere Zeiteinteilung, d.V.); aber in dem Augenblick, wo ich dachte, dies ist die Ordnung von dem beschissenen Schulleiter da jetzt, dann war's, dann mußte man sich durchsetzen." (2/7)

"Ich denke schon, das ist die Institution, ..., die Institution Schule, nicht. Klar, die Personen spielen natürlich auch 'ne Rolle, nicht, die füllen ja diese Funktion, die sie dort wahrnehmen, unterschiedlich aus, und da hat man als Referendar auch unterschiedliche Erfahrungen gemacht, nicht, aber im großen und ganzen sind die eben eher negativ im Verhältnis zu dem, was man während des Studiums erlebt hat." (22/15)

Während im ersten Beispiel vor allem nicht näher definierte "formale" Strukturen als hemmend für den eigenen "Elan" erlebt werden, wird im zweiten Beispiel das Problem stärker personalisiert. Die Anforderungen der Institution werden durch den "Schulleiter" vermittelt gesehen und einer eigenen Ordnung gegenübergestellt. Im ersten Beispiel wird durch die Formulierung des "Hängen-/Stekkenbleibens" von Energie angedeutet, daß die Möglichkeiten eines aktiven Einwirkens auf die Strukturen als gering eingeschätzt werden. Demgegenüber schwingt im zweiten Beispiel deutlich die Komponente der Konfrontation "dann mußte man sich durchsetzen" mit, ausgelöst durch die Tatsache, einen realen Gegenpart in der Person des Schulleiters vorzufinden. Am differenziertesten wird die Problematik im dritten Beispiel angesprochen, da hier das Zusammenwirken von institutionellen Zwängen und subjektiven Handlungsorientierungen gesehen wird.

Im einzelnen werden von den Interviewten, die institutionelle Bedingungen als wichtigsten Auslöser für den Praxischock sehen, folgende Gesichtspunkte genannt:

- bauliche Voraussetzungen,

"... bauliche Unzulänglichkeiten, na ja, und vollgestopft ..." (18/2)

- 'Verplanungen', die aus der Tatsache resultieren, in einem bürokratisch funktionierenden Apparat zu arbeiten; hierzu zählen: Zeiteinteilung in festgelegte Stundenraster, Klassengrößen/-zusammensetzung und Einsatz in sog. Zwei-Stunden-Fächern bzw. fachfremder Einsatz.

Ein für die SII ausgebildeter und dann an einem SI-Zentrum angestellter Lehrer sagt:

"..., daß es mir eigentlich egal war, in welcher Schulstufe ich, ja eingesetzt werde und ich zu Anfang gleich von der Schulleitung 'ne Klasse bekommen habe, die alle anderen abgelehnt haben, also 'ne H 9-Klasse, mit der ich sehr große Schwierigkeiten hatte ..." (21/1)

Eine Lehrerin äußert:

"Die Schulleiter, die einem also (im Referendariat, d.V.) eine schwierige Klasse aufs Auge drücken, ich kriegte dann plötzlich drei zehnte Klassen Realschule, die ich überhaupt nicht kannte." (2/1)

Dieselbe Interviewte über ihre Arbeit nach dem Referendariat:

"Ja, das war so'n happiger Schlag zu Anfang, die hohe Schülerzahl ... volle Stundenzahl mit, ..., Zwei-Stunden-Fächern."

"Ich habe Textil und Erdkunde gegeben und wurde durch sämtliche Klassen geschickt." (2/1 und 2)

- unerwartet hohe Arbeitsbelastung, zum Beispiel durch Stundenzahl und Korrekturen:

"Ja, und nach dem Referendariat davon ... 8 Stunden (bedarfsdeckender Unterricht, d.V.), denn auf einmal auf 24 Stunden hoch, eh, das war schon entsprechend schwierig, sich dann umzustellen, d.h. ..., also wenn ich mir meine Stundenvorbereitung im Referendariat angucke, da bin ich immer mit gutem Gewissen in die Schule gegangen, und dann auf einmal die 24 Stunden, die dreifache Belastung ohne letztendlich Hilfestellung (von Bekannten, d.V.), da kam eigentlich erst der eigentliche Schock." (8/2)

"... was ich im ersten Halbjahr im Referendariat schlimm fand, war die Arbeitsbelastung, und daß ich da nur Oberstufenkurse, glaub' ich, oder eine zehnte Klasse ..., aber ich weiß noch, was ich am Wochenende und abends ... gesessen hab' und korrigiert hab' und vorbereitet hab', das fand ich entsetzlich,..." (19/5)

- z.T. nicht explizit formulierte Ansprüche der Institution Schule, insbesondere Benotung, Aufsichtspflicht, Ordnung im Gebäude, die jedoch als Rahmenbedingungen z.T. auch später noch als belastend genannt werden.

Es war

"unheimlich schwierig, ... Veränderungen einfach anzusetzen, ob es nun Tischordnungen ... waren, ob es ein Zeitplan war, eine Raumänderung oder einfach mal anderes Material kaufen, einfach mal so vom ganz alltäglichen Plan abzuweichen, das fiel schon so schwer ..." (6/1 und 2)

1.3.2 Klasse (Schüler) als Auslöser des Praxisschocks

Werden als Auslöser des Praxisschocks Klassen bzw. Schüler¹⁾ genannt, so stehen hierbei Disziplinschwierigkeiten im Vordergrund, die im Zusammenhang mit fehlenden oder unzureichenden Kenntnissen über Disziplinierungsmöglichkeiten gesehen werden, was dazu führen kann, daß in einigen Fällen auf bekannte, aber abgelehnte 'autoritäre' Verhaltensmuster zurückgegriffen wird.²⁾

"... also diese Ansprüche, die ich im Studium gehabt hab' oder die ich mir selbst gestellt hab' und die aus dem Studium erwachsen sind, ..., daß ich die in der Realität überhaupt nicht durchgehalten hab', ...

-
- 1) Die intersubjektive Problematik Lehrer-Schüler wird in der Auswertung zum Stichwort "Guter Lehrer - guter Unterricht", insbesondere aber in der Auswertung "Verhältnis Lehrer - Schüler" ausführlich behandelt.
 - 2) vgl. auch: Arbeitsgruppe Aumeister, Der Praxisschock, München, Berlin, Wien 1976. Hier wird ein vergleichbares Phänomen beschrieben.

das waren dann Situationen, daß ich Schüler angebrüllt hab', auch, wenn man die Situation für sich als einzelne sieht, überhaupt nicht gerechtfertigt waren." (5/2)

In diesen Zusammenhang gehört auch die Erfahrung, daß Schüler sich nicht für die vom eigenen Anspruch her hoch bewertete Sache interessieren, sondern zum Beispiel nur über Verstärkung des Leistungsdrucks zu gewinnen sind.

"Der Praxisschock war schon irgendwie, daß man klipp und klar sah, daß im Mathematik-Unterricht pausenlos in jeder Stunde vom Lehrer der Arbeitsdruck gemacht wurde, 'das kommt in der nächsten Arbeit dran und ... das müßt ihr da wissen und wartet ab, bis die nächste Arbeit war' ..." (18/2)

Auch die vom eigenen Standpunkt als falsch eingeschätzten Erwartungen der Schüler in Richtung auf 'mehr Druck' werden als Auslöser für den Praxisschock benannt.

"Und da hab' ich schon so'ne Art Praxisschock bekommen, und zwar einfach, ..., dadurch, daß die Schüler meine guten Ansätze nach meiner Auffassung gar nicht erkannt haben und einen bestimmten liberalen, so einen partnerschaftlichen Ansatz gar nicht gewöhnt waren, und ich mich da also, ja erstmal mit abfinden mußte, daß das eigentlich gar nicht so lief mit meinem Unterricht, wenn ich mit denen partnerschaftlich umgegangen bin, sondern daß die einfach mehr Dampf und Druck erwartet haben ..." (23/1)

"... Ich hab' nicht die traditionellen Druckmechanismen wie also Androhung von Extra-Arbeiten und solche Dinge angewendet, sondern ich hab' versucht, das eben locker zu machen, einen lockeren Unterrichtston, was diese Art von Schülern überhaupt nicht gewöhnt waren ..., daß ich inzwischen, muß ich sagen, sehr negativ nach meinem Empfinden, aber ein sehr autoritärer Kollege bin ..." (21/6)

Eine dritte Gruppe nennt Probleme mit der Sprache und Fehleinschätzungen des Leistungsstandes der Schüler als auslösende Faktoren.

"... das ist auch erstmal ein Problem eben in der Grundschule, wie man die Schüler ansprechen muß, das hat man jetzt über Jahre gelernt, daß man da eine besondere Sprache zu braucht und da eben auch eine besondere Eingehensweise auf die Kinder und das, das

kannte ich von der Uni oder von meiner eigenen Schulzeit ja doch nicht so." (20/3)

Der für die SII ausgebildete Lehrer kommt in die Primarstufe und stellt fest:

"... Ich hab' zum Beispiel das erste Mal an die Tafel geschrieben, in der ersten Stunde, als ich überhaupt drin war, nicht, und festgestellt, daß die gar nicht lesen konnten. Das wußt' ich gar nicht." (6/2)

Einige Befragte (Beispiele Nr. 6, 21 und 23) sehen den Praxisschock vor allem durch die Situation im Kollegium ausgelöst. Dieses kann sich auf zwei Arten zeigen. Einerseits wird der Eindruck geschildert, allein und isoliert zu sein, nachdem in der Universität und zu einem Teil auch noch im Referendariat positive, stützende Gruppenbeziehungen existierten.

"... und wir waren zwar zu mehreren Absolventen hier an der Schule, aber das Problem war darin, daß wir alle in Konkurrenz zueinander auch standen und keiner 'ne Schwäche zugeben konnte, wenn man also mit Kollegen gesprochen hat, hat gesagt, du hör' mal, ich komm' da nicht so zurecht, dann hat mir also eine Kollegin, die in der Zwischenzeit ausgestiegen ist, weil sie nämlich auch nicht mit der Situation zurechtkam, gesagt, hör' auf und löhr' mir nicht die Ohren voll, ich weiß, das ist ein beschissener Haufen und - aber das hat mir nicht geholfen, ich hätt' ja vielleicht mal gerne so, na ja, 'ne Taktik besprochen oder entwickelt, wie man jetzt nicht ganz seine theoretischen Vorstellungen aufgeben muß und trotzdem in der Praxis gut klarkommt, ..." (23/3)

Das Bedürfnis nach Austausch und möglicher Hilfestellung drückt die Befragte hier klar aus. Diese Verhaltensweise - im Gespräch die eigenen Schwierigkeiten zu thematisieren - findet sich bei einer Reihe von Befragten und deutet einen Weg an, mit den Erfahrungen des Praxisschocks umzugehen.

Eine Reihe von Befragten schildert andererseits die Beziehungen im Kollegium als belastend. Hierbei wird vor allem das Problem der heterogenen Zusammensetzung ange-

sprochen, das sich für die Berufsanfänger zum Beispiel darin äußert, daß sie mit von ihnen abgelehnten Erziehungszielen konfrontiert werden. Hier finden sich Anknüpfungspunkte zu dem, was sich etwa über institutionelle Bedingungen und über Schülererwartungen vermittelt.

1.4 Praxisschock - Gründe und Ursachen in der Ausbildung

In den folgenden Aussagen versuchen die Befragten, die frustrierenden, schockartigen Erlebnisse auf Ursachen zurückzuführen, die in Defiziten der Ausbildung - sowohl, was das Angebot seitens der Universität als auch was ihre eigene Studienwahl betrifft - zu suchen sind. Dabei wird zwischen fachlicher und pädagogischer Ausbildung unterschieden.

1.4.1 Fachlicher Bereich

Eine klare Trennung zwischen Verortung des Praxisschocks und den vermuteten Ursachen kann nicht in jedem Falle vorgenommen werden. Wenn für Interviewte Praxisschock bei Schwierigkeiten im Umgang mit Klassen oder Schülern auftritt, so finden sich hier Verknüpfungspunkte mit der Ausbildung. Die trotzdem vorgenommene Trennung stellt den Versuch dar, zwischen den in der Situation wahrgenommenen Schwierigkeiten und der Reflexion über Ursachen zu differenzieren und ist im Zusammenhang mit der zentralen Fragestellung des Forschungsansatzes zu sehen, in welcher Weise eine praxisbezogenere Ausbildung "thematisches Bewußtsein" fördert. Eine Aufgliederung des Materials in die o.g. Schwerpunkte kann Hinweise darauf geben, inwieweit Diskrepanzerfahrungen, die aus einem Widerspruch zwischen eigenen Vorstellungen und dem Handeln in der Situation resultieren, Anlaß zur Reflexion geben.

Eine Gruppe von Befragten nennt als Ursache eine mangelhafte Ausbildung in Grundfertigkeiten. Diese wird einerseits darauf zurückgeführt, daß sich die Universität in

der Anfangsphase befunden habe, zum anderen wird eine unzureichende Koordinierung von Universitäts-Angebot und Lehrplanvorgaben für die Schulen beanstandet.

"... daß ich glaub', daß die sprachlich, ja sprachliche Ausbildung nicht so gut an der Uni gelaufen ist, ne, und da hab' ich also auch jetzt noch sprachlich Schwierigkeiten. Muß ich also nebenbei auch noch fürchterlich üben." (9/2)

Die Problematik der Diskrepanz zwischen Ausbildung und Berufsanforderungen, die modifiziert auf unterschiedliche Fächer übertragbar ist, wird in der folgenden Gesprächssequenz sehr deutlich.¹⁾

L = Lehrer

I = Interviewer

L "Ja und beim technischen Werken, da kann man sagen, daß die Veranstaltungen sehr interessant waren, alternative Technik usw. und auch die Problematik von Technik in der Dritten Welt usw. ..., das wurde sehr intensiv gelernt, ja, das übergeordnete Wissen über Technik, das man ja später irgendwo schon auch in der Schule als Hintergrundwissen haben muß, wenn man bestimmte Unterrichtseinheiten durchführt, das ist sicher sehr gut studiert worden, aber da kann ich wirklich vom Praxischock sagen, daß diese Unterrichtseinheiten, wie sie im Lehrplan stehen, doch etwas reduziert sind. ... (unverständlich) einige Unterrichtseinheiten in der OS sind so im Lehrplan, daß zum Beispiel bei einer Unterrichtseinheit ... Leuchtreklame schon die ökonomischen Hintergründe 'Warum Werbung?' und sowas mit angesprochen werden, aber das ist minimal im Werkunterricht nachher in der Schule direkt, und es zeigt sich auch in der Praxis, wenn man die Schüler nur begrenzt dafür gewinnen kann, also vielleicht im Höchstfall 'ne halbe Stunde lang oder 'ne

1) Hier ist darauf zu verweisen, daß eine Anzahl von Befragten zwar als Stufenschwerpunkt SII in der Universität gewählt hat, tatsächlich aber in der SI arbeitet. Die Wahl des Stufenschwerpunkts SII mag als Hinweis darauf zu verstehen sein, welche eigenen Prioritäten die jeweiligen Befragten in der Ausbildung gesetzt haben.

Doppelstunde (unverständlich), weil sehr stark das Bedürfnis da ist, wenn wir dann schon im Werkraum sind, dann auch handwerklich was zu tun. Und bei handwerklichen Fähigkeiten, ja da, da war bei mir schon so'n leichter Praxisschock. Das liegt auch, ja ... an mir als Frau sozusagen, weil ... das derzeitige ... ja, Rollenverhalten, das hat auch eine Rolle gespielt, was weiß ich, ein Junge kriegt im Alter von 10 Jahren garantiert öfter mal 'nen Hammer zu Hause in die Hände, nicht? ... Und (unverständlich) also ich hab' das wirklich später mir das ... auch die handwerklichen Fähigkeiten selbst erarbeiten müssen und da fehlen einem dann im Unterricht die bestimmten Kniffe, die man dann erst nach und nach rauskriegt, nicht? Wir haben zwar im ... na, wie nannte sich das ... also die praktische Ausbildung, die haben wir an der Uni gehabt, und zwar haben wir einen Holzgrundkurs gehabt, einen Holzaufbaukurs und Metall usw., Kfz, aber da sind wir schon fit gemacht worden, was bestimmter Umgang mit Holz angeht oder sowas, was aber, das nun auf die Schüler anzuwenden und wie man den Schülern das vermittelt, das war vielleicht ein bißchen zu kurz gegriffen ... So war für mich erstmal wichtig, daß ich erstmal selber ein bißchen fiter wurde, handwerklich, also da hat man dafür ein bißchen was zu tun. Na ja ... und eben, also gut war die Lehrveranstaltung zu Lehrplänen, Geschichte der Lehrpläne usw., da konnte man nachher schon was mit anfangen. Und die Lehrpläne einzuordnen oder ... was ist da noch ... ach, ich hab' das auch nicht mehr so ganz in Erinnerung ..., aber irgendwie fehlte da so richtig das Verbindungsstück, das nun also wirklich in der Schule gerade bei den UEs, die ja verlangt werden, das nun anzuwenden. Das kann man natürlich auch nicht von der Uni erwarten, daß die dann sich die richtigen Lehrpläne rausnehmen und danach dann die Lehrveranstaltungen machen, das sollte ja auch nicht sein ... (unverständlich), was weiß ich, anders angepackt, das nicht unbedingt positiv ist, nicht, die Lehrpläne. ... Ja, theoretisch und praktisch, aber das war zu sehr getrennt. Also, da fehlte das Verbindungsstück. Also, 'ne praktische Ausbildung gab es schon in der Werkstatt, auch 'ne ganz gute mit Lehrer und so, aber das eben, da hast du 'nen Motor auseinandergenommen und wieder zusammengesetzt, war auch gut und hast ... so'n kleinen Schrank gebaut, das war auch gut für die Fertigkeiten und ein Wissen über Holz sich anzueignen, aber wie wende ich all dieses Wissen in der Schule an, das wurde also gar nicht vermittelt und in den Theorie-Veranstaltungen im Projekt auch nicht ... Es fehlt hier das Verbindungsstück, was eben im Sport so ... also, optimal war in den Veranstaltungen."

I "Hm, also daß du jetzt da auch nichts zu sagen könntest, daß du dich gut auf deine spätere Alltagsarbeit hast vorbereiten können?"

L "Nicht so sehr."

I "Für dein tägliches Brot, sozusagen ..."

L "Nicht so, ich mein', das soll ja auch, also das Verbindungsstück soll ja auch ein bißchen im Referendariat geleistet werden, das lag wohl auch ein bißchen daran, daß das im Referendariat auch nicht so sehr geleistet wurde. Ich hab' mich zwar mit meinem Mentor mal (unverständlich) zusammen ... rumgefummelt, aber das hat also wie die Lehrveranstaltungen und das Referendariat auch nichts gebracht. Also im Referendariat ... also das hätte man leisten können, durchs Referendariat die Lücken ein bißchen mehr zu schließen."

I "Hast du denn da, also wir sind ja jetzt immer noch bei dem Begriff 'Praxisschock', aber hast du denn da so was Ähnliches oder ansatzweise, eh, ... bemerkt, als du da zum ersten Mal technisches Werken unterrichtet hast?"

L "Ja. - Ja, ein Beispiel, zum Beispiel, die eh ... da waren Unterrichtseinheiten mit dem Stromkreis betroffen und da also in der Schule schon immer, was weiß ich, Physikunterricht ausgefallen ist und ..., ja, in der Uni das auch nicht oft ... also, das wurde nirgends angeboten sowas. Mir war's auch nicht bewußt, daß das später in der Schule verlangt wird praktisch ... da mußte ich also mir das Grundwissen mir aneignen, dann die Methodik mir aneignen, ja und auch die Materialien, um damit umzugehen, nicht?" (7/5-8)

Die Befragte grenzt deutlich das für sie interessante "Übergeordnete" oder "Hintergrund"-Wissen gegenüber dem ab, was in der Schule vermittelt werden muß. Die Relevanz dessen, was in der Universität gelernt worden ist, wird zwar für die Schüler nicht geleugnet, - es finden sich entsprechende Hinweise zum Beispiel auch im Lehrplan - eine Anwendung in der Praxis erscheint jedoch nur in sehr begrenztem Maße als möglich, da die Interessen der Schüler auf handwerkliche Betätigung zielen. Hier erlebt nun die Befragte einen "Schock", da sie sich die handwerklichen Fertigkeiten erst aneignen muß, weil sie durch ihre Rollensozialisation bestimmte "Kniffe" nicht selbstverständlich erlernt hat. Sie kritisiert dann folgerichtig die Ausbildung an der Universität, in der das "Verbindungsstück", und zwar eine weitergehende prakti-

sche Ausbildung, als die an der Uni angebotene, fehlte, im Gegensatz zur Sportausbildung, in der dieses nach ihrer Auffassung geleistet worden ist. Im weiteren Interview benennt sie darüber hinaus Lücken im theoretischen (physikalischen) Wissen, so daß sich auch hier für sie das Problem stellte, sich Grundkenntnisse während der laufenden Arbeit anzueignen. Im letzten Satz des Auszugs benennt sie noch einmal die komplexen Anforderungen.

1.4.2 Pädagogischer Bereich

Im folgenden Auszug wird der zweite Aspekt, die Frage nach der Vorbereitung auf das (pädagogische) Verhalten als Lehrer angesprochen. Wenngleich schon in den vorher zitierten Beispielen angedeutet wird, daß sich aus unzureichenden Grundkenntnissen/-fertigkeiten Verhaltensschwierigkeiten auf seiten der Lehrer ergeben, so führen die Befragten in den folgenden Beispielen Unsicherheiten im eigenen Verhalten gegenüber Schülern als Hauptursache des Praxisschocks an. Eine neue Situation taucht auf, in der theoretische Planungen/Kenntnisse/Modelle nur mehr als Hintergrund dienen, in der demgegenüber der 'Beziehungsaspekt' der Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler nicht mehr geleugnet werden kann, sondern vielmehr (auch körperlich) wahrgenommen werden muß. Was die folgenden Interviewten beschreiben, ist ein Prozeß des Ausprobierens eigener Möglichkeiten, aber auch konkret erfahrener Grenzen. Eine Interviewte antwortet auf die Frage, ob sie irgendwann einen Praxisschock erlebt habe, folgendes:

"Den eigentlich schon im Referendariat und so kannst du so die Vorbereitung so auf den Umgang mit Kindern und die Probleme, die die eigentlich angelegt bringen, die dann plötzlich im Vordergrund stehen, überhaupt nicht gelaufen ist, also in der Uni-Ausbildung einen ganz, ganz kleinen Raum eingenommen hat, sowas wie psychologische Entwicklung von Kindern in bestimmten Altersstufen (unverständlich), das eigentlich als erstes ziemlich, ja formal gewesen ist da ... na ja, also erstmal so die Situation, eine lärmende Klasse vorzufinden, ne, und dann also so Verhaltensmaßnahmen bei

dir selber zu überlegen, nicht, wie kriegst du erstmal 'ne Klasse in Griff, d.h. also, da taucht also es ... erstmal die Frage auf, daß du eine Klasse in Griff kriegen mußt und sonst kannst du keinen Unterricht machen, was machst du dann, ne, das ist also das Problem gewesen; und da dann unterschiedliche Dinge einfach auszuprobieren, ne, so wie warten, ne, ob sie irgendwie eine Reaktion zeigen und sich denn nun mal langsam an die Plätze trollen, also auch das Problem dann, daß sie das eigentlich tun, nur daß die Zeit einem elendig lange vorkommt, ehe das dann losgehen kann, also so, ich weiß nicht, eine Minute oder zwei kommen dir dann vor, als wenn schon wirklich 1/4 Stunde, 20 Minuten rum sind und du stehst da eigentlich ein bißchen doof, und andere Möglichkeiten so, daß es bei einigen Klassen klappt, anderen aber eben auch nicht oder einfach nur wirklich so ein Verhalten aufnehmen muß, was du auch nicht gelernt hast, nicht, also nicht gewohnt bist, irgendwo rein- ..., so reinschlagen zu müssen, mal also wirklich so auf den Tisch und jetzt setzt euch doch verdammt nochmal hin', ne, also so, das ist so ein Praxisschock in dem Sinne mit Disziplin erstmal, wie gehe ich da für mich selber mit um, welche Ansprüche hatte ich da mal, welche finde ich, was finde ich vor, paßt das mit dem zusammen, eh, wie kann ich das denn hinkriegen, daß sowohl von mir noch ein Stück überbleibt, als auch die Kinder zu ihren Rechten einfach kommen, also auch der Anspruch, Unterricht in einer, in einer Zeit machen zu können, die dafür vorgesehen ist, ne?" (16/1 und 2)

Auf die Frage nach Lösungsmöglichkeiten antwortet die Interviewte:

"Doch, ich bin da schon zu Lösungen gekommen, ne, das ist eben jeweils nach, nach der Klasse, die ich vorgefunden habe, in der ich habe unterrichten müssen, eh, unterschiedlich gewesen, ne? So auf der eigenen Ebene wirklich dann sowas gelernt habe, warten zu können und auch diese Zeit zum Beispiel nicht mehr als verlorene Zeit zu empfinden, sondern bei solchen Klassen zum Beispiel positiv, daß sie dann viel eher bereit waren zu arbeiten und sich in die Situation einzufinden, als, als wenn ich da jetzt auf Druck im Moment versucht hätte, die Klassen in eine Lernsituation zu bekommen, ne, und dann eben andere Klassen, wo man dann, (unverständlich) mit so einem Warten zu nichts kommt, also Klassen mit sehr viel schwierigen Kindern auch, ne, also während des Referendariats waren das also wirklich so die größten Schwierigkeiten zumindest mal, ne." (16/2)

Dieselbe Interviewte:

"... aber so konkret methodisch, nicht nur so theoretisch was zu planen, sondern das mal in Praxis zu sehen und zu analysieren, das ist viel zu kurz gekommen, ne, das hätte ich mir also mehr gewünscht. Das spricht nicht gegen das, was wir an der Uni gemacht haben, aber das sind große Anteile, die zu kurz gekommen sind." (16/4)

Die Befragte beschreibt die Erfahrung, Kinder als lebendige Wesen (nicht als Objekte theoretischer Betrachtung) mit ihren Äußerungen ("Lärm") wahrzunehmen und für diese Situation keine Verhaltensmaßnahmen verfügbar zu haben. Da sie ihre Rollenfunktion so definiert - eine Klasse in den Griff zu kriegen bzw. Unterricht zu machen -, steht sie vor dem Problem, wie sie diese Anforderungen durchsetzen kann. Die Disziplin, die sie von den Schülern verlangt, muß sie in dieser Situation gewissermaßen erst einmal selbst üben, d.h. etwas tun, was sie bislang nicht gelernt hat, zu dem sie sich zwingen muß. Sie beschreibt, wie sie lernt, ihre Zeitwahrnehmung zu prüfen, eine Klasse einzuschätzen, sich 'harter' Mittel zu bedienen. Der Praxisschock als Lernprozeß hat sie dazu geführt, selbstreflexiv unterschiedliche Ansprüche gegeneinander abzuwägen - "daß von mir noch ein Stück überbleibt, als auch die Kinder zu ihren Rechten ... kommen, ... der Anspruch, Unterricht in einer ... Zeit machen zu können, die dafür vorgesehen ist". Sie verknüpft diese Selbstreflexion mit einer Kritik an der Universitätsausbildung, in der ihrer Meinung nach eine praktische Phase gefehlt hat.

Ein anderer Interviewter spricht von der "einfühlsamen Pädagogik", die er in der Universität nicht gelernt habe. Er schildert die Probleme, die er auf dieses Defizit zurückführt:

"Also ... eh ... der Punkt, Fachwissen zu vermitteln, das war nicht das Problem dort durch, dadurch, daß ich vorher schon, auch schon ein Technikstudium hinter mir, hinter mich gebracht hatte. Das war kein Problem, das war sicherlich nicht das Problem. Das Problem war eher mehr oder weniger so an den Tages-, ja, an den Tagesereignissen herumzubasteln, nicht. Wie Kinder

dann also eben sind: heute mal so und morgen mal so. Jedes einzelne hat seine eigene individuelle Persönlichkeit, na ja, und wie gehst du jetzt mit diesen Kleinen da um? Wieviel Streicheleinheiten, so auf 'gut Deutsch' gesagt, verpaßt du denen? Wie fängst du jetzt so Frustrationen von denen auf? Bist du aggressiv, wenn irgendwas daneben geht oder wenn der große, das große Chaos ausbricht, weil sie mit irgend etwas ... da fällst du dann tatsächlich manchmal auf den Bauch. Da stehst du dann wirklich da und wirst autoritär zum Teil, nicht, daß du dann einfach mal losbrüllst, so daß sie jetzt erstmal Ruhe herstellen, nicht. 'Alle auf die Plätze!' oder irgend sowas, das kann dann schon passieren. Dann bist du also doch'n bißchen hilflos in dem Moment."

I "Hast du das auch schon in den Unterrichtsstunden so empfunden, also du sagtest, ihr habt das an der Gesamtschule X gemacht?"

L "Ich habe es in der Gesamtschule X auch schon so empfunden. Ich hab', also wir haben damals sehr intensive didaktische Vorbereitungen, wie man sie ja kennt, kann ich ja hinzufügen, an der Universität gleich über zig Seiten vorkonstruiert, Schülerverhalten, Lehrerverhalten, Schülerreaktion usw., schon in diesem Schema F, nicht leistungsmäßig, wie es heute noch in dem Lehrplan vorhanden ist. Und da haben wir festgestellt, daß wir mit dieser Struktur überhaupt nicht zurechtkamen. Wir waren viel zu unflexibel. Das war zu statisch. Wir konnten nicht reagieren, wenn irgendwelche außergewöhnlichen Fragestellungen ankamen und unser Konzept dann auseinanderbrachten. Dann wußten wir wieder nicht Bescheid, jetzt mit dem Lernziel, mit der Lernzielfolge und mit der Lernzielstruktur. Dann auch, also diese Möllersche Feinziel... -sache da, also das hat mich also ziemlich abgeschreckt. Damit bin ich überhaupt nicht klargekommen, nicht ..."

Der Interviewte faßt zusammen:

"Aber dieses pädagogische Vorbereiten und dieses psychologische Einfühlvermögen, das mußte man tatsächlich noch erlernen. Das hat vielleicht doch 'ne ganze Zeit gedauert." (1/1 und 4, 5 und 6)

Auch dieser Befragte beschreibt den Praxisschock als Lernprozeß, der sich für ihn aus einer nicht völlig vorherplanbaren Situation ergibt. Er stellt die (Universitäts-)Planung von Unterrichtseinheiten, in denen theoretisch durchaus soziale und psychologische Komponenten enthalten waren, als statisch und unflexibel dar - nicht ein Zuwenig an Planung beklagt er, sondern eher ein Zu-

viel; demgegenüber kommt es ihm darauf an, die Schüler als "individuelle Persönlichkeiten" wahrzunehmen. Ihr Verhalten kann innerhalb kürzester Zeit wechseln, so daß der Lehrer gezwungen ist, spontan und flexibel darauf einzugehen. Wie auch im vorher zitierten Interview wird autoritäres Verhalten zwar als Möglichkeit gesehen und eingesetzt, im hier zitierten Fall jedoch sehr gebrochen und eher als Zeichen eigener Hilflosigkeit bewertet.

1.5 Bedeutung des Praxisschocks für die Person

Wie schon in den zuletzt zitierten Beispielen deutlich wird, in denen die Ursachen für den Praxisschock vor allem darin gesehen werden, daß unzureichende Kenntnisse über die Vielschichtigkeit des Kommunikationsprozesses zwischen Lehrern und Schülern sich in Verhaltensunsicherheiten (Ausprobieren) widerspiegeln und das eigene Verhalten und somit die eigene Person in den Mittelpunkt der Betrachtung rücken lassen, so kann generell gesagt werden, daß der Praxisschock einen Einschnitt in der Identitätsentwicklung darstellt, da zum ersten Mal mehr oder weniger abstrakte Berufs- (und Lebens-)pläne auf ihre Durchführbarkeit hin überprüft werden müssen. Dieses Aufeinandertreffen, so schildern die weitaus meisten Befragten, ist krisenhaft verlaufen und als bedrohlich erlebt worden. Kenntnislücken tauchen auf, Vorstellungen über den Arbeitsplatz erweisen sich als korrekturbedürftig, Verhaltensunsicherheiten werden wahrgenommen.

Im folgenden soll nach einer Darstellung der Wahrnehmung des Praxisschocks die Frage der Konsequenzen, die die einzelnen aus diesen Erfahrungen ziehen, im Mittelpunkt stehen.

Wie tiefgreifend der Praxisschock auf die Personen gewirkt hat (und in einigen Fällen über Jahre noch nachwirkt), verdeutlichen die folgenden Formulierungen:

"... Das Selbstwertgefühl also sinkt auch'n bißchen."
(9/3)

"... daß man zunächst mal - eh, ja - das Gefühl hatte, in ganz vielen Bereichen nicht so zurechtzukommen, wie man sich das erst vorgestellt hat, und dann natürlich anfang, die Fehler bei sich selbst zu suchen, nicht. Man schmeißt ja nicht erst seine Vorstellungen, seine idealen Vorstellungen, übereinander, sondern ist erstmal davon überzeugt, 'das ist richtig so, also machst du was verkehrt'."

Derselbe Interviewte:

"... und dann kommt so'ne Phase des Probierens, ja, in der man eigentlich - ich hab' das jedenfalls so empfunden - permanent irgendwo neben seiner Persönlichkeit steht und dann also so, so mit alten Rezepten arbeitet, nicht, dann ist man mal fürchterlich streng, dann ist man mal wieder sehr locker, und dann - ja - arbeitet man - was weiß ich - mit einem Wechsel von Methoden, und dann arbeitet man wieder frontal und stellt eigentlich immer wieder fest, das läuft überhaupt nicht, das geht nicht."

"Also ich bin damit ziemlich auf den Bauch gefallen."
(11/2)

Oder aus einem anderen Interview:

"Ja, ich bin häufig rausgerannt und hab' gesagt: 'Ich mach das nicht weiter' ..." (17/1)

"... Ich fühlte mich da so ein bißchen alleingelassen und war auch völlig desorientiert, weil man das, was man an der Uni gelernt hatte, nicht vereinbaren konnte mit diesem Betrieb, mit diesem 45-Minuten-Betrieb, na ja, althergebrachtem Schulbetrieb." (18/2)

"... ne, das Schockerlebnis, daß ich da also fast, daß ich da manchmal geheult hab', wenn ich da schon morgens im Bus da hingefahren bin, das war also ein Horror für mich, die erste Zeit da in der Klasse, nicht."
(20/3)

An anderer Stelle sagt dieselbe Interviewte:

"Ja, es war also eine ganz schöne Strapaze, diesen Vormittag da zu überstehen, so, das war also unheimlich anstrengend, ich hab' das so als richtig harte Arbeit auch, harte körperliche Arbeit empfunden, die da irgendwo zusammenzuhalten, daß mir das nicht ganz entglitt." (20/4)

"... Ich bin zu Anfang, auch insofern, wenn man das mit Praxisschock bezeichnet, an Schule zu Anfang kaputtgegangen." (21/4)

"... Ich hatte auch enorme Streßerscheinungen, nicht, in Kreislaufschwierigkeiten und war eigentlich auch gesundheitlich dann ziemlich runter, nicht, das gehörte schon dazu, aber mein Mann zum Beispiel, hat es überhaupt nicht verkraftet, er hat es dann nach dem zweiten Anlauf zur Prüfung und dann auch hart an der Grenze, so zum Alkoholismus, aufgegeben, ne." (22/2)

"Also zu Anfang, in den ersten zwei Monaten, habe ich manchmal gedacht, war der falsche Beruf, ne, war nicht das Richtige, würde ich nicht durchsetzen können, ne ..." (23/2 und 3)

"... also an die Träume kann ich mich noch gut erinnern, das waren Situationen, daß ich so Zwiegespräche hatte mit einzelnen Schülern, also unterschiedlich, im Klassenverband und auch alleine, die dann aber im Traum immer unlösbar erschienen, ja, die in der Situation nie so waren und von der Situation auch so angelegt waren, daß die in der Realität mir lösbar erschienen, aber im Traum nicht lösbar waren." (5/2)

Die Zusammenstellung der Aussagen zu diesem Punkt zeigt die Problematik des Praxisschocks in ihren individuell unterschiedlichen Ausformungen, die die vorher formulierte These, daß es sich beim Praxisschock um einen (krisenhaften) Einschnitt in der Identitätsentwicklung handelt, belegt.

Der erste Interviewte beschreibt vor allem den Konflikt zwischen "idealen Vorstellungen" und praktiziertem Verhalten. Er erlebt sich als gespalten und erprobt Verhaltensweisen, die er jedoch nicht als eigene akzeptieren kann. Sowohl die für ihn weiterhin gültigen "idealen Vorstellungen" als auch die "alten Rezepte" funktionieren nicht, da sie nicht die seinen sind. Er fällt "auf den Bauch" (und auf den Boden der Tatsachen?) und beschreibt damit bildhaft sehr zutreffend die eigene 'körperliche' Erfahrung, nunmehr einen eigenen Weg finden zu müssen. In den weiteren Auszügen wird die existenzielle Bedrohung noch deutlicher als körperliche und seelische Krise in ihren jeweiligen individuellen Erscheinungsformen beschrieben.

Wichtig im Zusammenhang mit dem Forschungsansatz ist nun die Frage, wie die Interviewten mit den Erlebnissen des Praxisschocks umgehen.

In vielen Fällen kommt es zur Akzeptanz schulischer Bedingungen. Sie werden als "logische" Erscheinungen betrachtet (22), man "gewöhnt" sich daran (5), man "arrangiert" (18) sich.

Das Akzeptieren schulischer Bedingungen geht in einer Reihe von Fällen einher mit dem Überdenken eigener Vorstellungen und Ansprüche und führt dazu, sich umzuorientieren.

Ansprüche werden reduziert, verändert oder es werden neue Prioritäten gesetzt.

"Ich hab' dann also das, was ich erbringen mußte, halt auch reduziert auf das, was im Lehrplan stand und hab' dann das Nötigste vorbereitet und, gut, man ist natürlich nie damit zufrieden, man könnte es besser machen, aber wenn man nicht mit zu hochgestochenen Erwartungen darangeht, dann finde ich, ist das zu verkraften, ne, da müssen wir jeden Tag mit leben, auch jetzt noch. Das ist also wirklich was, wo ich mich heute auch noch immer mit auseinandersetzen muß." (22/3)

"... daß man ganz bestimmte persönliche Ansprüche an Unterricht, glaub' ich, - ja -, für sich selber so formuliert hat und festgestellt hat, daß das häufig so einfach nicht umzusetzen ist, nicht." (11/1)

Derselbe Interviewte, der weiter oben Identitätsprobleme andeutet, erkennt:

"Du mußt also erstmal so Unterricht praktizieren, wie 's dir - ja - wie's deiner Persönlichkeit entspricht. Ganz bestimmte Dinge, die du vielleicht idealtypisch im Kopf hast, die dir aber nicht liegen, die kannst du so nicht machen, das mußt du denn halt anders machen, mußt halt erstmal so deine Persönlichkeit einbringen ..." (11/1 u.2)

"... Ich hab' also selbst gesehen, daß an Schule nicht das Interessante ist, daß man fachlich vermittelt oder sonstige Dinge, das hatte man von der Uni her so als Motivation, besondere Inhalte zu vermitteln, sondern das vielmehr Interessante und was Spaß macht, das, so, ja Betreuen so der Schüler ist, spielen mit denen und Mätzchen machen und ja, mit denen irgendwie Spaß ha-

ben." (18/1 und 2)

In den beiden zuletzt zitierten Beispielen wird die Verschiebung der Prioritäten besonders deutlich. Nicht mehr idealtypische theoretische Vorstellungen oder besondere Inhalte sind das Wichtigste, sondern das Erkennen und Einbringen der individuellen Möglichkeiten. Dieses kann einerseits als positiv und befriedigend (wie im letzten Beispiel) erlebt werden, aber auch resignativ - als Anpassungsprozeß.

Eine kleinere Gruppe von Befragten fühlte sich dann auch durch das, was am Anfang als Praxisschock erfahren wurde, so stark belastet, daß eine Umorientierung, wie oben angedeutet - zum Beispiel als Reduzierung von Ansprüchen -, als Lösungsmöglichkeit nicht ausreicht. Das resignative Moment wird in dieser Gruppe sehr deutlich und die Befragten versuchen, den ihnen unerträglich erscheinenden Bedingungen auszuweichen. In einem Falle äußert der Befragte, er habe sich in der Weise verändert, daß er verstärkt "autoritär" gegenüber den Schülern aufträte, daß er das

"menschliche Herangehen habe streichen müssen." (22/2)

Er bezeichnet die Arbeitsbedingungen in der Schule als

"sehr negativ", "weil, wie soll ich das sagen, mit der Ware Lehrer einfach dort nicht optimal umgegangen wird." (22/2 und 3)

Auffällig sind die Formulierungen, mit denen dieser Befragte seine Veränderungen beschreibt. "Menschliches" Herangehen ist ihm nicht genuin, sondern er glaubt, das aus seinem Verhaltensrepertoire streichen zu können, auf der anderen Seite beschreibt er sich in der dritten Person als eine "Ware", die nicht "optimal" eingesetzt wird. Was nicht optimal eingesetzt werden kann, kann nicht optimal funktionieren. Vergleichbar mit technokratischen Rationalisierungsprozessen entfernt er den Faktor Mensch(lichkeit), der mit den größten Unsicherheiten, die sich für ihn als Frustrationen zeigen, behaftet

ist. Der Begriff "Ware Lehrer" könnte analog zur Formulierung der "Ware Arbeitskraft" gesehen werden. Der Interviewte möchte sich hier möglicherweise als Kenner der Marxschen Begrifflichkeit ausweisen. Er betrachtet von der höheren Warte des Kritikers aus die Arbeitszusammenhänge, in denen er sich befindet.

Andere Ausweichmöglichkeiten bestehen darin, die zeitliche Belastung durch Stundenreduzierung zu verringern bzw. die Schule zu wechseln. Ein weiterer Interviewter gibt an, einen "Selbstschutz" aufgebaut zu haben, indem er einen Teil der Probleme in der Schule zurückläßt (8/6).

In den Fällen, in denen der Praxisschock abgeschwächt erlebt oder relativ gut verarbeitet wurde, betonen die Befragten immer wieder die Bedeutung von Gesprächen. Als Gesprächspartner werden Freunde, Kollegen, in einem Falle auch Schüler genannt.

Die Gespräche können Entlastungsfunktion besitzen, aber auch als Korrektiv für eigene Vorstellungen dienen. In einigen Beispielen wird außerdem das Studium an der Universität genannt, das den Praxisschock abgemildert, in einem Fall gar nicht hat auftreten lassen.

"Also nicht so ein wahnsinnig großer, würd' ich mal sagen, weil ich mich schon während des Studiums ziemlich viel mit Schule beschäftigt hab'. Für mich war zum Beispiel sehr wichtig die ganzen Diskussionen und Auseinandersetzungen mit Johannes Beck um die Institution Schule." (13/1)

Dieselbe Interviewte an anderer Stelle:

"Das hat mir eigentlich sehr geholfen, damit klarzukommen, viele Sachen, meinetwegen, was viele machen, auch persönliches Versagen oder auf den bösen Willen der Schüler zurückzuführen ... die Kollegen, die man da hat, sondern das halt auf die Institution Schule zurückführen zu können. Na, und das hat mir schon viel geholfen..." (13/1)

"Praxisschock in dem Sinne, daß man an der Schule Bedingungen vorfindet, auf die man überhaupt nicht eingestellt ist, also das Schülerverhalten zum Beispiel, das habe ich also nicht empfunden. Und einen Grund se-

he ich also darin, daß wir diese, das ist natürlich auch nicht ganz realistisch, das ist klar, aber die Sachen, da in der Eingangsphase gemacht wurden, ja, man ist also ... ja ... würd' ich sagen, realistisch auf Bedingungen eingestellt worden. Also in dem Sinne war mir eigentlich klar, was da so auf mich zukommt. Und ich hatte dann relativ positive Eindrücke von der Schule." (12/1)

Von den zuletzt zitierten Lehrern wird die systemische Integration von Lehrern und Schülern durch die Institution analytisch reflektiert. Diese Reflexion ermöglicht es, Zwänge und ihre Auswirkungen als solche und nicht als persönliches Versagen von Lehrern bzw. Schülern zu erleben.

1.6 Zusammenfassende Interpretation zum Stichwort "Praxisschock"

Als zentraler Gesichtspunkt der Aussagen zeigt sich die Diskrepanz zwischen Anspruch und Realität, deren einzelne Aspekte "Institution, Schüler, Kollegen" lediglich als Phänomene der jeweilig vorgefundenen Bedingungen, oder als Ausdruck unterschiedlichen persönlichen Empfindens gedeutet werden können. Der Wunsch bzw. das Bedürfnis, den Widerspruch zwischen dem, was man für richtig hält und dem, was man als Realität vorfindet, anzunehmen oder ihn zu lösen, steht hinter den Aussagen aller Interviewten.

Die Versuche, den Widerspruch zu lösen, gehen in die Richtung individualistischer Verarbeitung. Wenn etwas veränderbar zu sein scheint, so ist es die eigene Person mit ihren 'unrealistischen' Ansprüchen und Verhaltensweisen. Diese werden zwar nicht unbedingt als falsch angesehen, einer 'übermächtigen' Realität gegenüber jedoch als nicht verwirklichtbar eingestuft. Bei einer Reihe von Befragten findet sich daneben die Tendenz, Schwierigkeiten zu personalisieren, auch wenn vordergründig von institutionellen Bedingungen gesprochen wird.

Die Strategie, den Widerspruch scheinbar zu lösen, indem man ausweicht, findet sich nur bei einem geringen Anteil der Befragten. Das Ausweichen drückt sich vor allem darin aus, daß politische und private Interessen in andere, außerschulische Bereiche verlagert werden oder die zeitliche Belastung durch Stundenreduzierung herabgesetzt wird. Der weitaus größte Teil der Befragten jedoch setzt sich mit den Anforderungen des Praxisschocks direkt im Arbeitsfeld Schule auseinander.

Grundlegend für die Erfahrungen des Praxisschocks ist hier für die Befragten die Tatsache, daß sie einen Rollenwechsel vom Auszubildenden zum Ausbilder vornehmen mußten, auf den sie sich individuell kaum oder gar nicht

vorbereitet fühlen.

Die Studenten, deren Arbeitsweise (nicht zwangsläufig, jedoch häufig) dadurch gekennzeichnet ist, daß sie eher rezeptiv arbeiten, d.h. nicht vermitteln müssen, nicht auf Verhalten reagieren müssen, geraten dann als Berufsanfänger in eine Situation, in der sie sich einem permanenten Handlungs- und Verhaltensdruck ausgesetzt sehen, sich situationsadäquat (pädagogisch) verhalten zu sollen.

Die Berufsanfänger stehen plötzlich vor der Erkenntnis, sich unmittelbar mit Menschen auseinandersetzen zu müssen, während die Universitätsarbeit eher durch abstrakte Arbeitsformen gekennzeichnet war. Diese theoretische (Vor-)Arbeit konnte sehr umfangreich und vielschichtig sein, auch z.B. Sozialisationsforschung zum Gegenstand haben, reichte jedoch nicht zur Bewältigung der neuen Situation aus, in der ein ständiger Kommunikationsprozeß zwischen Lehrer und Schüler stattfindet. Schmerzlich ist die Erfahrung, daß selbst didaktisch und methodisch gut vorbereiteter Unterricht nicht funktionieren muß.

Die Äußerungen der interviewten Lehrerinnen und Lehrer zu ihren beruflichen Anfangsproblemen könnten mit dem Urteil versehen werden: In der Ausbildung ist ihnen zwar viel Bedingungswissen, aber wenig Handlungswissen vermittelt worden. Wissen über Bedingungen der Probleme im Schulalltag - betreffen sie nun Schüler, die Institution Schule oder auch sie selbst - wurde in der Ausbildung nicht mit adäquatem Handlungswissen verknüpft.

Es ließe sich die Forderung formulieren, daß gerade eine auf die Realisierung von demokratischen Postulaten im Bildungswesen abzielende Lehrerausbildung, wie sie in Bremen intendiert und sicher auch zum Teil umgesetzt wurde, und die dem Lehrer geradezu einen bildungspolitischen Auftrag zuerkannte, in besonderer Weise den Handlungsaspekt hätte in den Vordergrund stellen müssen. In der Rückschau betont deshalb auch eine Reihe von Befrag-

ten die Notwendigkeit einer weitergehenden praktischen Vorausbildung, besonders dann, wenn sie z.B. in einem Fach die Erfahrung einer mehr handlungsorientierenden Vorbereitung auf die künftige Berufspraxis erfahren haben.

In einigen Beispielen (1/16) wird sehr deutlich der **neue** Bezugsrahmen beschrieben, in dem sich Berufsanfänger befinden, die sich selbst bei guter theoretischer Vorbereitung, was das Verhalten anbelangt, unsicher und hilflos erleben.

Im Interview 16 beschreibt die Interviewte den Selbstfindungsprozeß, der sich aus den widersprüchlichen Erfahrungen für sie ergeben hat. Deutlich wird in diesem Auszug auch die in anderen Interviews angesprochene Thematik des Widerspruchs zwischen 'richtigem' - lockerem - und 'falschem' - autoritärem - Verhalten,¹⁾ dessen Wirkungen sich in der Praxis jedoch oft für die Interviewten umkehren. Die Anforderungen an den 'Menschen' Lehrer verlagern (und verschärfen) sich in dem Maße, in dem er entgegen seiner ursprünglichen Studienentscheidung, weiter 'unten' eingesetzt wird, also z. B. mit kleineren Kindern oder Hauptschülern statt mit Gymnasiasten arbeiten muß.

In einigen Fällen führt das zu einer intensiven Auseinandersetzung mit der eigenen Rolle. Besonders die eigene Erfahrung des Unvermögens und der damit verbundenen Frustration löst diesen Prozeß sicher verstärkt aus.

1) Der Ursprung der Einschätzung des 'richtigen' - 'falschen' Verhaltens reicht in einigen Fällen weit über die Uni-Ausbildung hinaus. Es finden sich verschiedentlich Äußerungen, die auf die Auseinandersetzungen mit eigenen Lehrern hindeuten. Die Negativgestalt kann deutlicher beschrieben werden. Die Abgrenzung gegenüber einem als schlecht eingeschätzten Lehrerverhalten gelingt besser als die Entwicklung einer eigenen positiven Perspektive.

Positiv ist es für die Befragten dann, wenn daraus neue, modifizierte Verhaltensweisen entwickelt werden können, die die eigenen Verhaltensmöglichkeiten und die Bedürfnisse der Schüler besser integrieren - z.B. im Sinne eines Sicheinlassens auf Schüler, ohne dabei die eigenen Vorstellungen aus dem Auge zu verlieren. Das ist dann konkreter als die pauschale Ablehnung 'autoritären' Verhaltens. Ansätze zur positiven Bearbeitung des Praxischocks finden sich dort, wo der einzelne sich in der Lage sieht, andere Verhaltensweisen auszuprobieren. (11/16/1). Dazu gehört natürlich auch die persönliche Stärke, Mißerfolge und Enttäuschungen auszuhalten.

Die schulischen Anfangserfahrungen werden durch vorbereitende Ausbildung eher besser verarbeitet. Von den Befragten wird häufig der Stellenwert praxisbezogenerer und realitätsnaher Ausbildung hervorgehoben. Die von einer Reihe von Interviewten individuell unterschiedlich hart empfundenen Belastungen im Umgang mit Schülern könnten z.B. unter 'laborähnlichen' Bedingungen im voraus getestet werden. Leider bietet die Ausbildung, auch die praxisorientierte, wenig Ansätze, tatsächlich den 'Sprung ins kalte Wasser' zu tun. Die Beispiele zeigen, daß nicht eine perfektioniertere Unterrichtsplanung, sondern das Kennenlernen der eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten im Umgang mit anderen Menschen und die Erprobung des eigenen Verhaltens - z.B. in Konfliktsituationen Gegenstand der Ausbildung sein müßte; aber nicht nur eine Ausbildung, in der das, was mit dem Schlagwort 'authentisches' Verhalten gleichberechtigt gegen die notwendige Vermittlung von theoretischem Wissen tritt, wäre in diesem Sinne notwendig, sondern auch eine stützende, begleitende Beratung, die in der Umstellungsphase die spezifischen Schwierigkeiten aufgreift und bei einer Neu-/Umorientierung Hilfe leistet. In diesem Zusammenhang ist zu erwähnen, daß ein Grund für die durchgängig außergewöhnlich negative Bewertung des Referendariats sein könnte, daß in dieser Phase zwei Belastungsfaktoren zusammenkom-

men, einmal die neue Arbeitssituation, zum anderen die Prüfungssituation, und daß von daher diese Phase als möglichst 'angstfreie' Erprobungsphase ausscheidet.

Insgesamt sind in der Anfangsphase, in der der Praxischock erlebt wird, für die weitaus meisten Befragten, Widersprüchlichkeiten am ehesten (und schmerzlichsten) erfahrbare.

Die Wahrnehmungsfähigkeit scheint u.a. durch die mit dem Eintritt in die neue Situation verbundene Angst besonders groß zu sein, ebenso aber auch die Gefahr, aus dieser Angst heraus die Spannung durch Verdrängung und Abwehr aufzulösen (Richter, H.E., 1976).

Wird die Widersprüchlichkeit der neuen Situation jedoch nicht nur wahrgenommen, sondern auch thematisiert und möglicherweise als Spannungsverhältnis akzeptiert, so ergibt sich daraus die Möglichkeit, dieses als Lern- und Entwicklungsprozeß anzunehmen.¹⁾

Folgendes läßt sich daneben feststellen: Werden die idealtypischen Vorstellungen unflexibel beibehalten, so befindet sich die Person in einem enormen Spannungsverhältnis, wie es der Interviewte (11) schildert, dessen Äußerungen auf eine starke Identitätskrise schließen lassen.

Wenn die berufsbezogenen Erwartungen niedrig angesetzt werden, also möglichst wenig 'idealistisch' sind, dann besteht eher die Möglichkeit, sich auf die neue Situation einzulassen und zugleich besteht die Chance, negative Erscheinungsformen in ihrem Zusammenhang zu erkennen, einzuordnen und mehr Energie in die Entwicklung adäquaten Verhaltens zu geben.

1). Hinweise auf eine solche Umgehungsweise finden sich zum Beispiel, wenn die Frageform (16/1) zur Beschreibung dieser Phase benutzt wird oder wenn zu bearbeitende Unzulänglichkeiten eingestanden werden (2/20/6/6/8/9/15).

2. Auswertung der Ergebnisse zu den Stichworten ‘Guter Unterricht - guter Lehrer’

2.1 Vorbemerkung:

Die Auseinandersetzung mit der Frage, welche Idealvorstellungen zum Berufsbild des Lehrers bestehen, führt zu der zentralen Problematik der eigenen Identitätsfindung als Lehrer. Anders als beim Praxisschock, der als abgeschlossene Phase betrachtet und im Rückblick von den Befragten kommentiert werden kann, treffen in dieser Fragestellung eigene Wünsche und als richtig oder wichtig akzeptierte, von außen herangetragene Normen permanent auf die individuelle Praxis in der Institution Schule. Dieses Aufeinandertreffen kann nicht konfliktfrei verlaufen, wie bereits die Äußerungen zum Praxisschock zeigen. Inwieweit dabei die "unerfüllten Träume der Studienzeit" ... die Rolle eines ständigen Mahners bzw. Herausforderers" (Bastian, J., 1984) im Prozeß der Übernahme einer Berufsrolle darstellen, bleibt fraglich. Hinweise darauf könnten z.B. in Richtung einer gebrochenen Identität, die eine Thematisierung von Widersprüchen zuläßt, interpretierbar sein. Je ungebrochener die Übernahme traditioneller Rollen(vor)bilder geschieht - so könnte umgekehrt die These formuliert werden - desto 'starrer' ist die (neue) Identität. Um den Begriff der "unerfüllten Träume" zu konkretisieren, seien im folgenden unterschiedliche Aspekte aufgeführt, die - nicht nur für die von uns untersuchten Lehrer, für diese jedoch, da ehemalige Studenten einer Reformuniversität mit entsprechend zusammengesetztem Lehrangebot und -personal, ganz besonders bedeutsam - als gesellschaftlich vermittelte, in die Entwicklung einer individuellen (Lehrer-) Identität eingegangen sind. Zusammenfassend sei verwiesen auf die in der neueren Literatur als "Progressivitätsschub" bezeichnete Verschiebung von bis da weithin akzeptierten Normen und Wertvorstellungen, die in ihren Auswirkungen nicht nur die Studenten bewegten:

- Auseinandersetzung mit Autorität allgemein und speziell mit der Autorität von (Hochschul-)Lehrern bzw. ihrer Position in der hierarchischen Institution Schule/Universität.
- Rezeption der Kritischen Theorie.
- Rezeption des Marxismus, der in Kapitalismuskritik und vor allem durch die Kritik 'bürgerlicher Wissenschaft' die Selbstverständlichkeit eines Bildungskanons fragwürdig erscheinen ließ.
- Miterleben des Aufbaus einer Lehrerausbildung, die dezidiert Gesellschafts- und Schulkritik in die Organisation des Studiums und in die Vermittlung der Inhalte einbezog.
- Zusammentreffen der allgemeinen gesellschaftskritischen Strömungen und Erfahrungen der eigenen (Schüler) Biographie, in der häufig Lehrer als fragwürdig gewordene Autoritäten angetroffen und abgelehnt wurden.

Die Lehrer der Untersuchung, die durchweg in ihrer Ausbildung beeinflusst wurden von der Studentenbewegung und denen das Problem der Kritik und Verweigerung aus ihrer eigenen Biographie bekannt sein dürfte, treffen heute auf Schüler, deren Verweigerungshaltung z.B. als "Motivationskrise" beschrieben wird. Widersprüche werden für den einzelnen dort erfahrbar, wo "partielle Sympathie für den Habitus der Verweigerung, der Infragestellung" zusammentrifft mit "Fremdheit gegenüber den spezifischen Äußerungsformen" und der "Abwehr, um den Betrieb am Laufen zu halten" (Bastian, J., in: WPB 5/85). Genau dieses zeigt sich in einer ganzen Reihe der von uns durchgeführten Interviews, in denen immer wieder Kritik an gesellschaftlichen Verhältnissen und Schule anklingt, zugleich aber auch das Unverständnis gegenüber Schülern geäußert wird, wenn sie Kritik nicht gemäß dem Verständnis der 'kritischen' Lehrer üben, sondern vielmehr die gutgemeinten Ansätze negieren und den Lehrer nur als Vertreter der (überspitzt formuliert beiderseitig gehaßten) Institution Schule sehen.

Wenngleich von Hentigs Position vom "tödlichen Überhang von Wissen gegenüber Handlungsmöglichkeiten" (von Hentig, H., 1985) nicht geteilt werden kann, so stellt sich doch durch die vorliegende Untersuchung die Frage, inwieweit die Möglichkeit einer Entwicklung von individuellen Handlungsmöglichkeiten überhaupt Gegenstand von Ausbildung gewesen ist, inwieweit ein Anspruch wie: Subjektivität als "Faktor" (so ein Kursbuchaufsatz 1974) gegen autoritäre Strukturen zu setzen, auch tatsächlich von den einzelnen "Subjekten" eingelöst werden konnte, z.B. im Auffinden der Motivation für eine Studienentscheidung - Lehrer -, zur Auseinandersetzung mit der eigenen Frustrationstoleranz, wenn Gewünschtes nicht sofort umgesetzt werden kann, oder wenn versucht wurde, der

"gesellschaftlichen Objektivität ... radikale Subjektivität gegenüberzustellen ... Die radikale Verneinung des Bestehenden verunsicherte psychisch, und die neuen Identitätsmöglichkeiten waren zu schwach ausgebildet, um die Leere füllen zu können, die durch das Infragestellen des Alten entstanden war." (Schramm, E., Piberhofer, B., 1985)

Das in diesem Zitat angesprochene Dilemma der Studentebewegung trifft in besonderem Maße auf die von uns untersuchten Lehrer zu. Die Verunsicherung und das Problem der Leerstellen zeigen sich in vielen Aussagen, wenn z. B. über Schwierigkeiten berichtet wird, eigene Handlungsorientierungen innerhalb einer eher negativ eingeschätzten Institution zu entwickeln.

Generell kann gesagt werden, daß diese Identitätsfindung nicht abgeschlossen ist, vielmehr zeigt sich an den häufig geschilderten Versuchen sich zu arrangieren, ohne sich völlig anzupassen, das Bestreben, ein Stück einer 'anderen' Identität zu retten. Die Beschreibung dieser 'anderen' Identität - und das unterstützt die These der angenommenen schwachen Identitätsmöglichkeiten -, die Gegenstand des Interviewschwerpunkts ist, bleibt gegenüber der zum Teil als ausgesprochen negativ charakterisierten Erscheinungsform der Schule jedoch eher abstrakt und we-

nig handlungsorientiert.

Das Spannungsverhältnis zwischen Wunsch und Wirklichkeit wird zwar benannt, wenn die zum Teil leidvollen und krisenhaften Erfahrungen in der Schule beschrieben werden, dieses Spannungsverhältnis wird jedoch kaum als unauflösbarer Widerspruch akzeptiert. Die Frustrationen, die sich daraus ergeben könnten, werden kaum als Möglichkeit einer nicht starren Identität gesehen. Hier zeigen sich Defizite vor allem in der Ausbildungsphase, in der versäumt wurde, 'Probehandeln'¹⁾ zu ermöglichen, das den einzelnen bei der Entwicklung von Handlungsorientierungen helfen kann und individuelle psychische Verhaltensdispositionen zum Gegenstand macht. Dieses würde bedeuten, wesentlich stärker den Aspekt der "Beziehungsarbeit" des Lehrers zum Gegenstand der Ausbildung zu machen. In diesen Zusammenhang gehört auch die Frage nach den individuellen Motiven, Lehrer zu werden, da das später in der Praxis immer dort relevant wird, wo Wünsche und Erwartungen formuliert werden.

1) Die Unterrichtseinheiten, die als Praxisphasen verstanden wurden, fassen das Probehandeln zu eng. Das Auseinanderklaffen zwischen den an der Universität entwickelten Unterrichtseinheiten und den Handlungsmöglichkeiten des einzelnen tritt sogar noch deutlicher hervor, da die Unterrichtserfahrung zum Teil reduziert ist auf einzelne Stunden (möglicherweise noch im teamteaching), wohingegen die theoretische Planungsphase sich über Wochen, zum Teil Semester hinzieht und so in keinem Verhältnis zum Umfang der praktischen Realisierung steht. Probehandeln wäre eher zu verstehen als ein Versuch, bereits in der Ausbildung Möglichkeiten 'authentischen' Verhaltens zu entwickeln.

Stellt man den normativen Anforderungen an den Lehrerberuf die eigenen Wünsche nach Nähe, die in den Interviews zum Teil sehr deutlich ausgesprochen werden, gegenüber, so zeigt sich die Notwendigkeit, eine Reflexion über diese Bedürfnisse zuzulassen. Wenn T. Ziehes These richtig ist, daß der alte Normalitätsentwurf von Schule nicht mehr gültig ist - wo Regeln und Inhalte als selbstverständlich akzeptiert wurden -, und das gilt keineswegs nur für die Schüler, sondern auch für viele Lehrer, die, wenn überhaupt, nur als gebrochene Autoritäten fungieren, so kommt dem, was als 'Entwicklung von Persönlichkeit' allgemein umschrieben werden kann, eine zentrale Bedeutung zu.

Die Frage, was der einzelne sich unter gutem Unterricht bzw. guten Lehrern vorstelle, sollte die interviewten Lehrer zu einer Reflexion über ihre Zielvorstellungen veranlassen. Dieses geschah mit dem Hinweis, daß nicht nur das, was der einzelne verwirklicht hat, sondern auch das, was man wünscht, hier zum Ausdruck gebracht werden kann.

Bei der Beantwortung der Frage werden häufig die Ebenen verwischt zwischen den durchführbaren und den aus verschiedenen Gründen nicht realisierbaren Vorstellungen, oder anders formuliert: Wunsch und Wirklichkeit treffen hier aufeinander.

In diesem Zusammenhang geht es vor allem darum, das Rollenselbstbild des Lehrers zu umschreiben. Auch wenn es hier den Anschein hat, es handele sich in erster Linie um Wunschvorstellungen, so ist doch davon auszugehen, daß die einzelnen nach eigenem Bekunden versuchen, diesem Idealbild möglichst nahezukommen.

Geht man einmal davon aus, daß der vorher beschriebene Praxisschock u.a. daraus entsteht, daß Idealvorstellungen in der Praxis wenn nicht scheitern, so doch revidiert werden müssen, so läßt sich hier dieser Aspekt unter veränderter Fragestellung weiterverfolgen.

Es ist die Frage zu stellen: Wie weit hat die Ausbildung dazu beigetragen, Leitbilder aufzubauen? Wie weit werden z.B. die einzelnen Möglichkeiten dahingehend thematisiert, in der Praxis solche Vorstellungen realitätsgerecht zu interpretieren, ohne dabei zur völligen Aufgabe eigener Positionen gezwungen zu sein?

Aufschlußreich für die Einschätzung der eigenen Arbeit als Lehrer sind auch die Hinweise der Interviewten, an welchen Stellen die positiven Vorstellungen Einschränkungen ausgesetzt sind.

2.2 Schema zur Auswertung

In den Aussagen lassen sich zwei Tendenzen feststellen. Dabei wird deutlich, welche Prioritäten für die Arbeit gesetzt werden. Die eine Gruppe (2.3.1) stellt die Schüler in den Mittelpunkt, die andere kleinere Gruppe (2.3.2) betont eher die formalen Aspekte der Unterrichtssituation. Nimmt man den Aspekt,

2.3.1 Unterricht im Interesse der Schüler

zu gestalten, so ist damit die Tendenz der ersten Gruppe gekennzeichnet. Dem Lehrer kommt dabei die Rolle eines Impulsgebers, Initiators von Lernprozessen zu.

Einige Interviewte betonen hier besonders die Entwicklung von Kritikfähigkeit und demokratischem Bewußtsein. Der Schwerpunkt wird auf die Inhalte gelegt, wobei diese jedoch im Idealfall von Schülern zu bestimmen sind.

Einige andere Interviewte sehen eher soziales Verhalten und soziales Lernen der Schüler untereinander als Zielbestimmung ihres Unterrichtes.

Eine dritte Gruppierung möchte erreichen, daß Schule Spaß macht.

Wenngleich auch die zweite Hauptgruppe die obengenannten Aspekte zum Teil mitberücksichtigt wissen will, betonen die Interviewten jedoch, daß es für guten Unterricht notwendig sei, bestimmte Regeln zu akzeptieren, wobei ein guter Lehrer sich u.a. darin zeige, daß er zum Beispiel gute Unterrichtsvorbereitung leiste.

2.3.2 Der Lehrer als Sachautorität

wäre in diesem Zusammenhang am ehesten zur Charakterisierung dieser Zielvorstellung geeignet.

2.3 Aspekte der Lehreridentität

2.3.1 Unterricht im Interesse der Schüler

Im folgenden sollen ausgewählte Beispiele die oben vorgenommenen Differenzierungen belegen.

Im ersten Beispiel spricht der Lehrer die für ihn erstrebenswerten Aspekte eines guten Unterrichts an, zeigt aber gleichzeitig auf, an welchen Stellen für ihn Schwierigkeiten entstehen, diesen Ansatz zu verwirklichen. Er geht darauf ein, welche hohen Anforderungen an Konzentrationsfähigkeit und Gesprächsführung ein von ihm angestrebter schülerzentrierter Unterricht fordert:

"Guter Unterricht ist natürlich in meinen Augen einer, wo man als Lehrer fast gar nichts machen muß, wo man eigentlich nur ein paar Stichworte reingibt, Thema, Rahmenbedingungen setzt, und dann läßt man die Schüler alles machen, das ist eigentlich auch immer noch so, nur in der Praxis erlebt man das äußerst selten, was an den Schülern liegt, vielleicht auch an den eigenen Möglichkeiten und Fähigkeiten, also mir selber fällt es z.B. schwer, solche Phasen, und das muß man, dann wieder auf'n Punkt zu bringen, wenn wirklich so etwas mal läuft eine Stunde lang, das passiert ja, daß man dann wirklich auch Dinge so zusammenfassen kann, daß alle merken, das ist dabei herausgekommen, da müssen wir weitermachen und das fällt mir schwer." (14/8)

Aus dem oben Gesagten ergibt sich für diesen Interviewten, daß der Lehrer dann im Idealfalle

"ein Stichwortgeber ist, der, wenn es darauf ankommt, Hilfestellung gibt, der für Fragen da ist, aber der sich ansonsten ziemlich raushalten kann." (14/9)

Unter dem Motto des schülerzentrierten Unterrichts, "dann läßt man die Schüler alles machen", nimmt dieser Lehrer eine extreme Rollendistanzierung vor. Er stellt, so könnte man sagen, den schülerzentrierten Ansatz auf den Kopf, um seine Person von den eigentlichen Aufgaben der Lehrerrolle zu entlasten. Wenn dieser Lehrer als Idealbild die Situation vor Augen hat, "wo ein Lehrer fast gar nichts machen muß", wo er "sich ansonsten ziemlich raushalten kann", dann ergibt sich die Frage, wie er für sich die Arbeit als Lehrer definiert. Er möchte einerseits das "Thema"/"die "Rahmenbedingungen" setzen, für "Fragen da" sein, alles weitere aber den Schülern überlassen. Er möchte die Fäden in der Hand behalten, die mühevollen Kleinarbeit (z.B. Material sichten, auswählen, zusammenstellen, strukturieren, auswerten, Arbeitsfragen formulieren usw.) den Schülern zuweisen. Sein Ansatz wird von den Schülern zurückgewiesen.

Dieser Lehrer sieht das Problem, einen vom Ansatz her schülerorientierten Unterricht führen zu wollen, jedoch in seiner Arbeit mit Schülern konfrontiert zu werden, deren Desinteresse offenkundig ist (14/5) bzw. als 'ex-

trinsisch' gekennzeichnet werden kann. In diesem Falle kann die Verwirklichung zwar auch an persönlichem Unvermögen, wie oben angedeutet, scheitern, darüber hinaus aber auch daran, daß er die Rolle als Notengeber wahrnehmen muß. Inhalte vermitteln zu müssen, mit denen man sich nicht mehr (wie die Lehrer, die dieser Interviewte selbst hatte) völlig identifizieren kann, die aber, wie z.B. die Rechtschreibung, in der Öffentlichkeit hoch bewertet werden (14/11), läßt bei diesem Lehrer ein Gefühl der Unzufriedenheit entstehen.

Ein Scheitern seines Idealbildes führt dieser Lehrer unter anderem darauf zurück, daß sein Modell zwar Schüler anregt, Kritik zu üben, daß jedoch darüber hinaus keine Anregungen erfolgen. Er sitzt hier der Illusion auf, trotz mehrfach genannter Rollenbedingungen (Notengebung, Inhalte) die Schüler weitergehend ansprechen zu können, und ist dann hinsichtlich seiner Erwartungshaltung enttäuscht, wenn er nur in seiner Rollenfunktion wahrgenommen wird.

Wenn er beschreibt, was ihm "zu schaffen" macht, so wird die Ambivalenz seiner Ansprüche deutlich. Er findet es "gut", wenn Schüler kritisieren, kann es aber nicht akzeptieren, wenn die Kritik seine Person oder seinen Unterrichtsstil betrifft. Wenn er beschreibt, wann Schüler ihm nicht genehme Kritik üben, so fällt auf, daß seine Idealvorstellung (siehe oben), "fast gar nichts" machen zu müssen, auf den Anspruch der Schüler "mit 'nem Aufwand, ..., wie er für uns angenehm ist", treffen.

"Zu schaffen machen mir die Schüler hauptsächlich denn, wenn sie kritisieren, daß nichts läuft, aber selber auch keine Bereitschaft zeigen, was daran zu ändern, das macht mir am meisten zu schaffen, also ich find's schon gut, wenn die was kritisieren, manche sehen das ja genau häufig, woran das liegt, aber Angebote etwas zu ändern, werden nicht genutzt, das macht mir also sehr zu schaffen, obwohl ich weiß natürlich auf der andern Seite auch, daß dahinter eben diese Haltung steckt, wir wollen eigentlich -mit 'nem Aufwand, wie wir ihn für vertretbar halten, wie er für uns angenehm ist- das Nützlichste erreichen und

der Typ da vorne soll gefälligst was machen, daß dabei jetzt rauskommt, wenn er das nicht macht, eh, kritisieren wir das halt, und das ja, das macht mir eigentlich eher zu schaffen." (14/13)

Wenn die Schüler tatsächlich versuchen, ihre Interessen anzumelden bzw. durchzusetzen, so weist er das zurück und entwertet ihr Verhalten, indem er es nur funktionalistisch motiviert sieht.¹⁾ Vergleicht man seine Aussagen zum schülerzentrierten Unterricht, von dem er sich letztendlich selbst Hilfe in seiner Arbeit erhofft, mit denen der nachfolgend zitierten Lehrerin, so zeigt sich hier in sehr konkreter Weise, daß sie den Schülern so etwas wie Lebenshilfe durch ihre Arbeit anbieten will. Sie konkretisiert ihre Vorstellungen von schülerbezogenem Unterricht für das Fach Geschichte.

"Also schon, daß die Schüler Sachen lernen sollen, mit denen sie was anfangen können, die sie auch irgendwie umsetzen können; also den Anspruch hab ich nach wie vor ... Geschichte unterrichte, daß ich da wirklich auch die Fragen, auch wenn ich alte Geschichte mach, die Fragen rauszieh, die auch heute noch eine Bedeutung und Relevanz haben; und - also so, wie das da im Bremer Studium auch aufgebaut war, also von den Inhalten her würd ich meinen, daß die Ansprüche ungefähr - nicht immer, natürlich mit Abstrichen oder so -, aber daß die sich realisieren lassen." (13/2)

Auch an anderer Stelle betont sie die Notwendigkeit, anwendungsbezogen zu arbeiten.

"Sicher, klar, auf alle Fälle. Meinetwegen mit meinen Hauptschülern an der Hauptschule - Klasse Deutsch, hatte ich mit denen das Betriebsverfassungsgesetz gemacht und solche Sachen besprochen, auch besprochen - meinetwegen, daß es nicht so einfach ist, sich nur

1) Wenn alle Beteiligten sich "raushalten", kann nichts reinkommen. Wehrt dieser Lehrer die Forderungen der Schüler vielleicht deshalb ab, weil er seine eigenen hehren Motive entlarvt sieht?

auf die Gesetze zu berufen, sondern sich auch konkret mit angucken: Wie sieht das in meinem Betrieb aus? Wie kann ich da vielleicht langsam hinkommen, daß ich da mal meine Interessen durchsetzen kann. Oder jetzt mit meinen Ausländerkindern versuchen, schon auch immer wieder Sachen zu thematisieren, - eh - die ihnen auch helfen können, ihre Interessen durchzusetzen oder auch mal sich zu behaupten." (13/15)

Die Lehrerin definiert die Schülerzentrierung konkret von der Lebenssituation der Schüler her und entwickelt daraus Vorgaben für ihren Unterricht. Ihre Vorstellung von Interessenvertretung zielt über die Unterrichtssituation hinaus auf gesellschaftliche Verhältnisse, in denen es darauf ankomme, sich "zu behaupten". Diese Lehrerin bezieht allerdings die Ansprüche, die sie an ihren Unterricht und ihre Schüler stellt, die ihre Interessen nicht nur erkennen, sondern auch durchsetzen sollen, auch auf ihre eigene Person in der Weise, daß sie gewerkschaftliche Interessenvertretung für notwendig hält.

"Für mich gehört immer dazu, wenn ich Lehrer bin, daß ich auch in der Gewerkschaft was tue. Das ist für mich nicht irgendwie was Extras oder sowas, sondern das gehört einfach mit dazu. Genauso wie ich Unterricht mache, gehe ich auch zu den gewerkschaftlichen ... eh-, die für mich mit dazugehören, nicht." (13/59)

Diese Lehrerin hat bewußt den Studienort Bremen gewählt. Da vorrangig Lehrerbildung angeboten wurde, hat sie sich für diese Richtung entschieden und hat erst später auch eine weitergehende Motivation für den Beruf des Lehrers entwickelt.

Der folgende Interviewte hat sich ebenfalls bewußt für Bremen entschieden, und zwar vorrangig aus politischem Interesse. Dieser Befragte schätzt im Gegensatz zu den meisten anderen Befragten die Zeit des Referendariats als positiv in dem Sinne ein, daß durch einen besonders fähigen Fachleiter Gelegenheit zum Ausprobieren eigener Möglichkeiten und Erkennen eigener pädagogischer Fähigkeiten eine Ortsbestimmung als Lehrer möglich war. Generell beschreibt er seine Zielvorstellungen so:

"... Ich kann das nur so global jetzt sagen -, daß wir in einer Welt leben, die zwar formal gesehen einen demokratischen Anspruch hat, die aber nicht unbedingt demokratisch ist. Also die Strukturen sind nicht demokratisch und auch das Bewußtsein der breiten Bevölkerung ist für mich also weitgehend noch von autoritären Dingen bestimmt; und da sehe ich eigentlich so ganz global mein Interesse, ein bißchen was dafür zu tun, ein demokratisches Bewußtsein zu unterstützen." (12/6/7)

Er weist sich als jemand aus, der dem Schein gesellschaftlicher Verhältnisse nicht aufsitzt, sondern hinter den "formal" demokratischen Ansprüchen autoritäre Strukturen und autoritäres Bewußtsein sieht. Er sieht sich somit als Gesellschaftskritiker, allerdings nicht von der Warte eines Beobachters und Analytikers aus, sondern als jemand, der seine Einsicht in veränderungsbedürftige gesellschaftliche Verhältnisse auch in die Tat umsetzen will, der "ein bißchen was dafür ... tun" möchte, "ein demokratisches Bewußtsein zu unterstützen". In der gegenüber der umfassenden Gesellschaftskritik auffällig zurückgenommenen Handlungsintention deutet sich jedoch an, daß er seinen Anspruch einschränkt. Es stellt sich die Frage, ob er dieses aufgrund einer (durch die Praxis vermittelten) realistischeren Sicht der Dinge vornimmt.

"Obwohl ich natürlich weiß, daß man da ganz kleine Brötchen backen praktisch, nicht? Das wär so - ja - so übergeordnet so eigentlich mein Interesse." (12/7)

Er sieht, daß diese sehr allgemeinen Zielvorstellungen im Alltag nur bedingt zu realisieren sind, da er an sich ein Zunehmen "autoritärer" Verhaltensweisen beobachtet hat.

"Dann hat's danach so Erfahrungen dann gegeben, daß man merkte, das ist ja gar nicht so, die Schüler haben gar nicht unbedingt ein Interesse an bestimmten Inhalten ..., sondern für die Schüler ist Schule eben Schule, und -eh- hat so eine ganz bestimmte Struktur, aber die Inhalte sind zunächst mal sekundär praktisch, solche Dinge, das ist also etwas, wo etwas vorgegeben wird, wo Leistung verlangt wird, wo sie beurteilt werden müssen; und da hab ich dann so 'ne Reaktion bei mir bekommen, daß ich dann so 'ne -ja-

kann man wohl sagen - so eine autoritärere Richtung eingeschlagen habe. Dann habe ich also gesagt, 'ich kann euch nicht erlauben, daß Schüler bei mir nix tun brauchen', also liberal, und - eh - nur um praktisch - ja - ... zu haben oder sowas, und dann hab ich also so ein bißchen, ja, bin ich umgeschlagen und hab dann - eh - meine Forderungen angezogen bei den Schülern - eh-, Leistungserwartungen stärker formuliert und solche Dinge; und - eh - ich hab es aber auch rational also für mich begründet, nicht - eh -. (12/7)

Im dritten Zitat zeigt sich noch deutlicher, daß die Erfahrungen in der Praxis ihn von seinem hohen Ziel im Sinne einer Unterstützung demokratischen Bewußtseins abgebracht haben. Er sieht sich konfrontiert mit Schülern und Strukturen der Institution Schule, die bei ihm bewirkt haben, daß er eine "autoritärere Richtung eingeschlagen" hat. Seine gegenwärtigen Handlungen stehen im Gegensatz zu seiner für ihn immer noch relevanten generellen Gesellschaftskritik (siehe oben). Er hat an sich wahrgenommen, daß er "umgeschlagen" ist und versucht nun, mit dieser Reaktion fertig zu werden, da er sein Verhalten "rational" (für sich) begründen kann.¹⁾

Deutlicher als der zuerst zitierte Lehrer (14) hat dieser Lehrer Konsequenzen aus seiner Wahrnehmung von Unterricht gezogen. Er beobachtet, wie auch der obengenannte Lehrer, daß die gutgemeinten Ansätze des Lehrers anscheinend am Verhalten der Schüler scheitern, die ihn primär in seiner Rollenfunktion wahrnehmen. Anders als im ersten Beispiel hat jedoch dieser Lehrer für sich eine Handlungsmöglichkeit gefunden, die er aus der Erfahrung heraus begründet.

1) Hier ist gleichzeitig an eine Rationalisierung zu denken, da er als Ursache für das seinen Ansprüchen entgegengesetzte Verhalten genau die Strukturen anführt, die er verändern möchte.

Die Formulierungen, die dieser Interviewte für die Beschreibung seiner Situation findet, lassen auf Unsicherheit in der eigenen Positionsbestimmung schließen. Er wählt die Bezeichnung 'autoritär', um sein derzeitiges, nach eigener Einschätzung verändertes Lehrerverhalten zu charakterisieren. Geht man davon aus, daß für einen Lehrer seines beruflichen Werdegangs diesem Wort eher etwas Negatives anhaftet, so ist nachvollziehbar, daß er seine Verhaltensänderung zwar 'rational' begründen kann, die Richtung jedoch nicht wirklich akzeptabel für ihn ist. Auffälligerweise formuliert er jedoch die zwei Seiten seiner Selbsteinschätzung nicht als Widerspruch, sondern wählt die harmonisierende Bezeichnung "Mittellage". Diese "Mittellage" sieht er für sich als einzig realistischen Weg, mit dem Dilemma umzugehen, in dem er sich befindet, nämlich einerseits undemokratische Strukturen zu kritisieren (und aufheben zu wollen), andererseits sich diesen aber anpassen und als Lehrer glaubt vertreten zu müssen.

"Einerseits so den Schülern versuchen klarzumachen, daß man ein bißchen was anderes will als was da die traditionellere ..., das heißt zum Beispiel für mich auch - eh - so mit Schülern, mit denen ich einen Draht habe, auch privat kontakte; und andererseits aber den Schülern auch klarmachen, daß man 'ne bestimmte Erwartungshaltung hat, und daß man ja letztendlich auch Leistung erwartet. Also das ist so eine Entwicklung gewesen; das erste war so für mich diffus ohne Erfahrung, nicht? Ohne praktische Erfahrung und dann kam praktisch so ein Gegenschlag, - der autoritär war... Das Gefühl, daß sich das auf so 'ner Mittellage einpendelt." (12/8 u.9)

Er beschreibt die Veränderungen, die er seit seinem Eintreten in die Schule an sich wahrgenommen hat, als "Entwicklung":

- "globales Interesse an Demokratie"
- Wunsch, in diesem Sinne zu arbeiten
- "autoritärer Gegenschlag"
- "Einpendeln auf so 'ner Mittellage" und

- "kleine Brötchen backen"

und begründet diese Veränderung mit "praktischen Erfahrungen, die er "diffusen", nicht aus Erfahrung heraus begründeten Vorstellungen gegenüberstellt. Für seine Handlungen weist er damit den "praktischen Erfahrungen" ein größeres Gewicht zu als seinen übergeordneten Zielen, die er als "diffus" und für nicht handlungsrelevant einschätzt. Das Dilemma zwischen Anspruch (den er nach wie vor aufrechterhält) und Wirklichkeit hebt er für sich mit einer Hilfskonstruktion auf, indem er versucht, zumindest mit einigen Schülern "private Kontakte" zu pflegen. Er entlastet sich damit von der folgenschweren Erkenntnis, nur mehr als Repräsentant der von ihm tendenziell kritisierten Strukturen zu fungieren.

Im Gegensatz zu dem vorher zitierten Lehrer, dessen Zielvorstellungen sehr allgemein und abstrakt gesellschaftskritisch sind, faßt die folgende Interviewte ihre Zielvorstellungen sehr klar zusammen und ist von ihrem eher als 'Hilfe zur Selbsthilfe' oder 'Lebenshilfe' zu beschreibenden Ansatz zu vergleichen mit der oben genannten Lehrerin (13).

"... und das Entscheidende ist dabei nicht so sehr, daß das hinterher so bei den Schülern so in Form von, was weiß ich was, Jahreszahlen für Geschichte oder irgendwelchen längsten Flüssen und größten Meeren abfragbar ist, sondern daß ich den Schülern so'ne Art problemorientiertes Lernen beibringe und daß sie dann lernen, selber mit Material dieses Problem anzugehen." (23/11)

Auch im folgenden Beispiel findet sich wieder, ausgehend von der Intention, schülerbezogen zu arbeiten und so etwas wie Hilfe zur Selbsthilfe zu vermitteln, die Forderung an die Lehrer, eigene Interessen (politisch/gewerkschaftlich) wahrzunehmen (vgl. auch Nr.13).

"... also ich glaube, daß Vermittlung von Inhalten eben auch abhängig ist, wie sie vermittelt werden und wer sie auch ein bißchen vermittelt, aber das, also zum Beispiel wenn ich im Gemeinschaftskundeunterricht, wie offensichtlich das ja viele Kollegen machen, Schüler dazu bringen will, daß sie selbst ihre Interessen wahrnehmen, aktiv sind und, und, und, dann habe ich das Gefühl, daß Schüler sich totlachen darüber, wenn die Lehrer selbst ihre Interessen, also der betreffende oder die betreffende Lehrerin selbst ihre Interessen nicht wahrnehmen und nicht aktiv sind, sei es also jetzt Gesamtkonferenz oder Betriebsgruppe oder, ob sie das Gefühl haben, der macht nachmittags und abends nichts, bei seiner Interessenwahrnehmung, erzählt uns aber morgens, daß wir unsere Interessen tüchtig wahrnehmen sollen. Und das ist, also da würd ich meinen, daß der, daß da Inhalte und Formen und Aktivitäten und Einstellungen, daß das also so sich überlappt und zueinander paßt oder auch eben gerade nicht paßt." (19/8 u.9)

Demokratisches Bewußtsein sollte also nicht nur darin bestehen, die "richtigen" Inhalte zu kennen bzw. zu vermitteln, sondern sich seinen Erkenntnissen gemäß zu verhalten. Das gilt sowohl für die Schüler als auch für die Lehrer. Die Forderung an den Lehrer ist hier sehr hoch angesetzt, ganz im Sinne traditioneller Pädagogik kommt dem Lehrer eine Vorbildrolle zu. Der Lehrer sollte nach Meinung dieses Interviewten die richtige Praxis vorleben, obwohl sich die Frage stellt, in welcher Richtung eine solche Interessenwahrnehmung zu verstehen wäre. Eine Konkretisierung bleibt hier aus. Der Topos der "Interessenwahrnehmung" bleibt in einer eigenartig abstrakten Weise bestehen. Dieser Eindruck verstärkt sich noch, wenn man eine andere Aussage des Lehrers hinzunimmt:

"Ich hab schon den Eindruck, daß vor zehn Jahren, knapp zehn Jahren mit den Inhalten noch mehr Fragezeichen vermittelt werden konnten, also mir geht's eigentlich wirklich darum, Fragezeichen zu setzen und das weitere Denken oder so sollten schon einige von den Schülern selbst machen und die machen's sowieso nicht, jedenfalls nicht unter solchen Aspekten, Kategorien, aber daß das enorm abgenommen hat, also diese, es findet noch manchmal Auseinandersetzung statt, aber mehr unter dem Aspekt so, ja, er will gerne Auseinandersetzung haben, bezieh ich mal die Position, vielleicht auch um einen Gefallen zu tun oder was auch immer, aber jedenfalls hat das, habe ich mit den

Inhalten nicht soviel zu tun und es ist auch offensichtlich so mehr so eine Scheindiskussion, und dann, also daß das zugenommen hat und das finde ich auch überhaupt die Beziehung zu Inhalten weniger geworden ist, aber auch die Hilflosigkeit von Schülern irgendwie größer ist, wirklich nicht mehr zu wissen, also total im Nebel rumstochern, eigentlich nicht mehr wissen, was sie auch machen können, wollen, klar, die Situation ist auch nebelig, also das ist ein ganz realistisches Verhältnis jetzt zur Umwelt eigentlich, also jedenfalls entspricht es dem, nur es ist sehr viel schwieriger als vor ein paar Jahren und eben das, was noch hinzukommt, was aber auch realistisch ist und klar eigentlich, daß also in den Lehrerköpfen genau dieses sich auch verstärkt hat." (19/42)

Wie auch schon in anderen zitierten Beispielen wird hier das Verhalten von Schülern als negativ und hemmend für die eigenen Ansätze von Unterricht wahrgenommen. Dieser Lehrer sieht seine Vorstellungen von offenem Unterricht gefährdet durch eine nicht näher definierte Orientierungslosigkeit, die eine eigene Schwerpunktsetzung der Schüler im Unterricht erschwert und deutet auf außerhalb der Schule liegende Schwierigkeiten hin, ohne diese zu konkretisieren. Hier findet sich wieder die bereits im Beispiel 14 angesprochene Ambivalenz eines Lehrers, der einerseits mit einem kritischen Impetus sympathisiert, jedoch diesen bei Schülern nur dann akzeptiert, wenn er unter den von ihm für richtig gehaltenen "Aspekten, Kategorien" angenommen wird. Das gute Vorbild darf eine bedingungslose Nachahmung erwarten. Findet diese jedoch nicht (mehr) statt, weil die "Beziehung zu den Inhalten weniger geworden ist", so trifft die Schüler das vernichtende Urteil dieses Lehrers. Das Verhalten der Schüler wird als opportunistisch beschrieben. "Es findet noch manchmal Auseinandersetzung statt, aber mehr unter dem Aspekt so, ja, er will gerne Auseinandersetzung haben, bezieh' ich mal die Position, vielleicht auch, um einen Gefallen zu tun ..." und damit gegenüber einer an Inhalten orientierten Interessenwahrnehmung abqualifiziert.

Gleichzeitig werden die Schüler als hilflos, weil orientierungslos, beschrieben, "vielleicht nicht mehr zu wis-

sen, also total im Nebel rumstochern" und, so könnte zugespitzt formuliert werden, als Sündenböcke für das Mißlingen seines Unterrichts abgestempelt. Und nun nimmt der Lehrer eine interessante Wendung vor, denn er bezeichnet genau diese Verhaltensweise als ein "ganz realistisches Verhältnis ... zur Umwelt" und deutet damit bereits an, daß die an Schülern beschriebene Orientierungslosigkeit übertragbar ist auf die eigene Situation, wenngleich er es für die Kollegen (und für sich) auffällig abstrakt formuliert: "in den Lehrerköpfen". Der Lehrer hält in einer "nebelig" werdenden, also zunehmend undurchschaubareren gesellschaftlichen Wirklichkeit an einem Modell von Interessenwahrnehmung fest, dem er selbst nicht mehr trauen mag, beobachtet (an anderer Stelle im Interview), daß Kollegen sich zunehmend vom Engagement in Betriebsgruppen und der Friedensbewegung distanzieren und sich privaten, familiären Dingen zuwenden. Eine Analyse der gesellschaftlichen Bedingungen findet nicht (mehr) statt, sondern dadurch, daß die Ziele für eine Interessenwahrnehmung zunehmend unklarer geworden sind, entsteht Verunsicherung. Zugleich läßt sich Enttäuschung dort annehmen, wo orientierungsloses Verhalten gleichzeitig als "realistisches Verhältnis zur Umwelt" beschrieben wird, wo das an Schülern beobachtete Verhalten abgelehnt und deren Realitätswahrnehmung gleichzeitig akzeptiert wird. "Klar, die Situation ist auch nebelig".

Der folgende Interviewte versucht die Schwierigkeiten zu benennen, die auf Schülerseite ein tendenzielles Scheitern seines Anspruches bedingen.

"Ja, also beibringen zweierlei, nicht. Einerseits bestimmte fachliche Kenntnisse, aber auch zum anderen -ja- ein soziales Verhalten, eine soziale Einstellung vermitteln, nicht sie eigentlich auch in die Lage versetzen will, daß sie irgendwie ihre Interessen auch erkennen und sich für ihre Interessen auch einsetzen, nicht." (17/7 u.8)

"Also ich denk einmal, daß Schule an sich für Schüler heute was Schreckliches ist, zumindest etwas, das sehr negativ ... wird und daß dadurch auch 'ne ganze Menge auch verhindert wird, was vielleicht möglich wäre. ... Aber wenn man die Kinder in der 7. Klasse dann bekommt, und gerade auch Hauptschüler, denn ist da irgendwie 'ne ganze Menge auch gelaufen schon an Schulerfahrung, und die haben dann auch sehr viel Mißerfolge erlebt und haben -ja- Schule eben nicht unbedingt als was erlebt, was ihnen Spaß macht und was sich für sie auch lohnt und so'ne Haltung, die bleibt dann auch sehr stark, nicht, und die aufzubrechen ..., wie man da so rankommen kann." (17/8)

Auch an diesem Beispiel läßt sich als Motiv seiner Arbeit 'Hilfe zur Selbsthilfe' formulieren, wenn er betont, daß er die Schüler "in die Lage versetzen will", ihre Interessen zu erkennen und sich für sie einzusetzen. Er beschreibt im Gegensatz zum vorher zitierten Lehrer sehr kritisch die Wirkungsweise der Institution Schule, die mit Ausleseverfahren - "Mißerfolge(n)" - arbeitet. Er befindet sich in dem Dilemma, einerseits die Wirkungen der Institution an den Schülern "aufbrechen" zu wollen, gleichzeitig aber zu erfahren, daß die Schüler gerade durch diese Institution bereits in von ihm als negativ beschriebener Weise geprägt worden sind, so daß er seine Möglichkeiten sehr pessimistisch einschätzt.

Es ergibt sich die Frage, welche Konsequenzen ein Lehrer mit dieser Zielvorstellung aus seinen Erfahrungen und Beobachtungen zieht. Auch in diesem Interviewauszug bleibt das, was mit "Interesse der Schüler" angesprochen wird, merkwürdig abstrakt und unklar. Seine Enttäuschung hängt sicher u.a. damit zusammen, daß er, der seinen Arbeitsschwerpunkt in der Oberstufe gesucht hat und der 'inhaltlich' arbeiten wollte, nun eine Situation vorfindet, in der die Inhalte aufgrund großer sozialer Probleme (Einzugsgebiet der Schüler, Konflikte zwischen deutschen und ausländischen Schülern) zweitrangig werden, und wo von ihm (scheinbar) ein Verhalten gefordert ist, das er für sich nicht akzeptieren kann.

"... und ich bin eigentlich -ja- mehr aus inhaltlichen Gründen dann auch Lehrer geworden, weil ich ganz gerne -ja- irgendwas in den Köpfen verändern wollte. Ich hab ja auch anfangs nicht gedacht, daß ich zum Beispiel in der Hauptschule unterrichten werde, überhaupt mit dieser Altersgruppe. Ich hab mit dem Studium angefangen, um dann eigentlich -ja- Gymnasialklassen bzw. in der Oberstufe dann zu unterrichten, denn das sind schon auch ganz andere Arbeitsformen nicht, und Arbeitsmöglichkeiten, die man da hat. Das Schüler-/Lehrerverhältnis ist anders, nicht mit dieser Rolle da in der Hauptschule und mit den Mittelstufenjahrgängen mit denen zurechtzukommen, ist schon ein Problem auch gewesen. Ich hab das dann eigentlich in meiner Klasse glaub ich schon einigermaßen geschafft, weil, so auch längere Zeit, eben doch eine persönliche Beziehung dann zu einzelnen Schülern oder zu mehreren Schülern auch dann entwickeln können. Ja, ich konnte mich auch da mit den Schülern, mit deren Interessen eher auch noch identifizieren, dann eben stärker auf Verhalten eingehen, während ich das bei den Klassen ... kaum kann." (17/5 u.6)

"Also ich will da kein autoritärer Lehrer sein, der nur irgendwelche Anleitungen gibt und die dann auch befolgt werden, ich möchte das so haben, daß ich mit den Schülern in irgend'ner Form auch zusammenarbeiten kann, daß sie auch ..., daß man gemeinsam arbeitet und nicht, daß da einer steht, irgendwas macht und dann sie das eben schlucken müssen und daß es dann wieder abgefragt wird. ... Und ich versuch eigentlich auch in den Klassen, in denen ich unterrichte, so vordergründig zu erfragen, wo eigentlich die Interessen der Schüler auch sind, also die sind auch sehr wenig in der Lage, das für die Fächer auch zu definieren, nicht, zu sagen, was sie eigentlich jetzt wollen. Es fällt denen dann immer nur ein, wenn irgendwas nicht läuft, dann 'ach, das ist langweilig, können wir nicht was anderes machen'." (17/5, 6, 7, 8 u.9)

Der Lehrer, der "in den Köpfen" etwas verändern wollte, sieht sich aufgrund seines Arbeitsfeldes nun mit Schülern konfrontiert, die sich - aus welchen Gründen auch immer - nicht auf seine inhaltlichen Ziele konzentrieren, sondern die ihn in seiner Rollenfunktion wahrnehmen und ihn somit als Teil einer von ihm selbst als "negativ", "schrecklich" bezeichneten Institution sehen. Eine entlastende Distanzierung von dieser Rolle gelingt ihm nur in einzelnen Fällen dort, wo er eine "persönliche Beziehung" zu solchen Schülern aufbauen kann, mit deren In-

teressen er sich "identifizieren" kann. Diese Einzelerfahrungen ermöglichen dem Lehrer, an einer Vorstellung von "Zusammenarbeit" ("gemeinsames" Arbeiten von Schülern und Lehrern) festzuhalten. Es gelingt ihm so, sein Ideal "kein autoritärer Lehrer" sein zu wollen, partiell aufrechtzuerhalten. Gleichzeitig fällt er jedoch hinter seine eigene Einschätzung der Wirkungsweise von Schule zurück, wenn er die Schüler beschreibt, die nur emotional reagieren, wenn sie mit seinem Unterricht nicht einverstanden sind und kritisiert ihre mangelnde Bereitschaft (und Fähigkeit?), inhaltliche Vorschläge zu machen. Er erwartet von Schülern für sein Angebot an Nähe und Beziehung etwas, das sie eigentlich aufgrund seiner negativen Einschätzung von Schule nicht in der Lage sind zu leisten, nämlich ihn umgekehrt nicht nur als Repräsentanten der Institution wahrzunehmen.

Für die Lehrer, die soziales Verhalten als Zielvorstellung ansehen, bedeutet das in der Regel, den Bezugsrahmen über die Schule hinaus zu erweitern, sei es Kontakt zu Schülern zu suchen bzw. diesen anzubieten, sei es Informationen über ihren Lebensbereich zusammenzutragen. Dem Lehrer kommt in diesem Falle eine weitergehende Aufgabe zu, die einen großen persönlichen Einsatz verlangt, wobei die Schwerpunkte individuell unterschiedlich gesetzt werden und zum Teil nicht von dem Wunsch nach Anerkennung getrennt werden können.

Im folgenden Interview wird ebenfalls deutlich, daß mit den Ansprüchen zugleich auch eine bestimmte Erwartungshaltung seitens des Lehrers verknüpft sein kann, nämlich die, für seinen hohen Einsatz auch "belohnt" zu werden.

"... was ich erstrebenswert halte erstmal ist so die, -für mich jetzt-, ... daß ich zu den Schülern und die Schüler zu mir, hm, ein Vertrauensverhältnis habe. Vertrauensverhältnis heißt nicht so unbedingt, daß ich mich mit den Schülern duze und mit den Schülern abends ein Bier trinken gehe, aber so ein Vertrauensver-, daß ich das Gefühl hab, ich kann mich auf die Schüler verlassen, was immer das jetzt heißt, da kön-

nen wir vielleicht noch später drüber reden ... und umgekehrt aber auch. Und wenn ich das merke, daß das nicht der Fall ist, also noch mehr, wenn ich merke, daß ich, oder daß ich mir denke, daß die Schüler kein Vertrauen zu mir haben, daß mich das am meisten belastet." (5/12)

Derselbe Interviewte:

"Und da hab ich festgestellt, das ist auch das, was wir eben besprochen haben, mit Vertrauen oder so, daß ich die besten Erfahrungen in Ausnahmesituationen gemacht hab, was, wo wir nicht in der Schule waren." (5/13 u.14)

Seine Idealvorstellung ist hier in erster Linie gekennzeichnet durch den Wunsch, ein "Vertrauensverhältnis" zu Schülern aufzubauen. Dieses Vertrauensverhältnis charakterisiert er als gegenseitiges Sich-Aufeinander-Verlassen-Können. Die Schüler sollen im Idealfall abstrahieren von der Rollenfunktion des Lehrers und ihn als Menschen wahrnehmen. Das zumindest ansatzweise zu realisieren, gelingt ihm allerdings nur "in Ausnahmesituationen", "nicht in der Schule", dort, wo er seine Rollenfunktion nicht ausüben muß.

Im folgenden beschreibt der Interviewte es als ausgesprochen schwierig, in der Schule, d.h. im Unterricht selbst, seinen Zielvorstellungen nachzukommen - nicht nur Vorstrukturiertes zu liefern und die Schüler rezeptiv arbeiten und lernen zu lassen, sondern freien Diskussionen Raum zu geben:

"... also, wenn ich mich jetzt intensiv auf eine Stunde vorbereite, intensiv vorbereiten heißt, daß ich mir das Thema ausdenke und die Stunde ganz stark strukturiert habe, also vorgegeben hab ... und relativ wenig Selbständigkeit, wo die Schüler selbständig ziemlich wenig machen können, ... das ist alles vorgegeben; also dann klappt das gut. Das ist aber nicht die Regel, weil ich erstmal diese Vorbereitungen nicht mache, so, und zweitens, das auch nicht gut finde, ... daß die Schüler also nur das machen, was jetzt verlangt wird. Also wenn die jetzt zum Beispiel schreiben müssen, dann schreiben sie, dann maulen sie erst, aber wenn sie schreiben, denn geht das. ... So nach dem Motto 'Unterrichtsgespräche sind eben ziemlich

schwierig, nicht, weil die Schüler da überfordert, also ja, allem Anschein überfordert sind und ich auch. Also ich das dann nicht mehr, auch nicht mehr lenken kann oder nicht in der Hand behalten, ... Frustrierend sind solche Geschichten, wo ich mir dann vorgenommen hab, irgendwelche Probleme zu besprechen, Probleme im weitesten Sinne, irgendwelche ... Auch ein Unterricht, nee, ach so, nicht durchziehen, jetzt vorgenommen, einfach 'das willst du in der Schulstunde erreichen und dann machst du das auch', das mein ich nicht; ich mein jetzt nur, wo das nicht auch so, also wo die Schüler nicht irgendwas in die Hand kriegen, was sie jetzt machen müssen, sondern wo sie zuhören müssen und sich Gedanken machen müssen und dazu äußern müssen. Also, insofern schon vorgegebenes Thema. ... Na, mich frustriert, daß die Schüler nicht bereit sind, da also, viele Schüler nicht bereit sind, sich das anzuhören, was ich jetzt hab, sondern sie haben ihre eigenen Klamotten und die sind ja so unterschiedlich, die sind ja immer bei, die sind so unterschiedlich, daß man, also, daß ich da große Schwierigkeiten hab, die eben im Gespräch mit einzu beziehen, nicht. ... Ich bezeichne das auch als chaotisches Verhalten da, nicht. Oder, also ich bezeichne das auch als chaotisches Verhalten, wenn die Schüler nicht, und das steigert sich ja auch. Wenn ich jetzt mit mehr oder weniger Gewalt, was ich mir vorgenommen hab, durchziehen will, und die Schüler nicht bereit sind, das zu machen, oder nur bereit sind, das zu machen, wenn ich meinetwegen rumbrülle oder wenn ich das in schriftlicher Form machen lasse oder solche Sachen, also dann, das ärgert mich dann schon, wenn das nur so geht, nicht. ... Das ist meistens der Fall, daß das von den Schülern auch selbst irgendwo doch häufig jedenfalls selbst irgendwo kommt, aber das betrifft dann eben nur ein oder zwei Schüler und die anderen sind dann, haben dann andere Sachen, nicht. ... Ja, ich meine, das frustriert mich und das frustriert auch die Schüler, jedenfalls auf der Erscheinungsebene ist das für die Schüler dann eben auch Anstrengung, nicht, oder - na ja, solche Geschichten. Und wie gesagt, das hab ich auch anders erfahren, wenn wir jetzt, ich hab das eben zwar auf Einzelgespräche reduziert, wenn wir außerschulische Sachen machen. ... Aber ich schieb das auch ganz stark, ja auf die schulischen Verhältnisse zurück. Das sind jetzt so Klassenraumsituationen, daß ich 'ne Wanderklasse hab, ... und die jahrelangen Erfahrungen, die Schüler in der Schule eben auch gemacht haben, man soll sich dann auch nicht, also man soll jetzt auch nicht, das ist ja immer 'ne Ausnahmesituation, wenn man mal was anderes macht, so daß die Schüler das eben dann auch als toll empfinden und dann auch eher bereit sind, sich auf irgendwas einzulassen vielleicht, nicht." (5/15-18)

Als "frustrierend" beschreibt der Lehrer die Situationen, in denen er nicht die Inhalte und die Form, d.h. die Struktur der Unterrichtsstunde aufgrund intensiver Stundenvorbereitung vorgibt, sondern die Situationen, in denen er scheinbar nur die Form vorgibt. Da das Erstgenannte nach eigener Aussage aber nicht die Regel ist - denn er lehnt diese Art von Vorbereitung ab - sieht er sich mit von ihm als "frustrierend" beschriebenen Situationen konfrontiert, die er nicht mehr "lenken" kann. Betrachtet man einmal genau seine Aussagen, so möchte er auch unter diesen Bedingungen die Richtung des Unterrichts bestimmen, denn er formuliert einschränkend "insofern schon vorgegebenes Thema", das er allerdings als problemorientiert charakterisiert. Wenn die Schüler nicht bereit sind, das zu akzeptieren, wenn sie nicht bereit sind "zu(zu)hören", "sich Gedanken (zu) machen", "sich zu äußern", also sich wie disziplinierte Schüler zu benehmen, gleich, welches Thema behandelt wird, sondern ihre "eigenen Klamotten" einbringen, dann beschreibt er das als "chaotisches Verhalten", dem er mit "Gewalt" entgegentritt. Dies wiederum ärgert ihn und frustriert nach seinem Eindruck auch die Schüler.

Im Widerspruch zwischen Wunsch nach offenerem, vertrauensvollere Umgehen mit Schülern und den Erfahrungen aus dem Erproben solcher Formen sieht er für sich einmal den Weg in der obengenannten inhaltlichen und formal durchstrukturierten Stundenvorbereitung, die seinem Wunsch nach "Selbständigkeit" entgegenstehen, in denen er aber seine Rollenfunktion annimmt. Dann "klappt das gut". Die dazu nötige intensive Stundenvorbereitung lehnt er jedoch ab.

Stellt sich die Disziplin nicht über Inhalt und Form her, dann greift er zur "Gewalt". Das strengt ihn und die Schüler an. Seinen Wunsch nach persönlicher Kommunikation löst er in Einzelgesprächen oder außerschulischen, von ihm als "Ausnahmesituation" charakterisierten Situationen ein. Die beiden obengenannten Verhaltenswei-

sen, die er als Vertreter der Institution ausübt, befriedigen ihn nicht. Die seinem Wunsch entsprechende zuletzt genannte Verhaltensweise kann er unter normalen schulischen Bedingungen nicht realisieren. Die Widersprüchlichkeit, die sich in diesen Aussagen zeigt, tritt auch dort auf, wo er zusammenfassend noch einmal sein wichtigstes Lernziel umschreibt:

"Rücksichtnahme auf den Gesprächspartner oder auf den anderen; das finde ich als sehr wesentlich ... Rücksichtnahme meine ich jetzt: man kann das ja auch negativ formulieren, nur angepaßt mit Rücksichtnahme, das mein ich nicht, kritisch gehört da auch mit bei, aber trotzdem würd ich jetzt nicht sagen, das erste Ziel ist jetzt für mich, daß die Schüler kritisch sind.... Ja, das käme dann in diesen Rahmen mit Rücksichtnahme mit rein, obwohl man das auch als Widerspruch formulieren könnte, aber so meine ich nicht Rücksichtnahme, nicht. ... Ja, Rücksichtnahme, den anderen akzeptieren, also was da so reingehört."
(5/19 u.20)

In den Aussagen zeigt sich folgender unbewußter Mechanismus: Der Lehrer hat das Ideal eines vertrauensvollen, durch Rücksicht geprägten Umgehens miteinander. Dieser Wunsch trifft auf den institutionellen Rahmen der Schule, den er mit den an ihn gerichteten Anforderungen als Belastung empfindet. Er entgeht ihnen z.B. dadurch, daß er unvorbereitet in den Unterricht geht. Die Frustration, die ihm dann jedoch dadurch erwächst, daß ihm die Situation entgleitet, versucht er aufzuheben, indem er von den Schülern Rücksichtnahme und Akzeptanz erwartet, d.h. sie sollen ihn aus den von ihm selbst mitverursachten "Chaos" heraushelfen. Diese Rücksichtnahme erlebt er in der Schule jedoch selten oder nie, sondern vielmehr das ihn bedrohende Chaos, das er mit Disziplinierungsmaßnahmen bewältigen kann, mit "Gewalt".

Er fordert "Rücksichtnahme", jedoch nicht im Sinne von Anpassung, vielmehr soll sie Kritik, diese jedoch nur eingeschränkt, mit einbeziehen. Hier umschreibt er mit anderen Worten noch einmal das Dilemma seines eigenen Unterrichtsverhaltens.

Die Interviewten, die erreichen möchten, daß Schule Spaß macht, setzen die Ansprüche an den persönlichen Einsatz des Lehrers noch höher an. Eine Interviewte betont, daß es entscheidend auf die eigene Motivation des Lehrers ankomme, daß die organisatorischen und schulischen Zwängen hier eine Grenze bedeuten (2). Ein anderer Interviewter hat erkannt, daß er seine Ziele dann erreichen kann, wenn es ihm gelingt, die Schüler zu selbständigem (Weiter-)Arbeiten zu bewegen, d.h. für ihn, möglicherweise die von ihm als "richtig/wichtig" eingeschätzten Themen in den Hintergrund zu stellen.

Die im folgenden zitierte Lehrerin geht von der grundsätzlichen Bereitschaft von Schulanfängern aus, die "mit freudigen Erwartungen" in die Schule kommen. Diese Disposition möchte sie erhalten und hält das in der Grundschule für möglich, ohne jedoch genauer ihren Weg zu beschreiben.

"Ich möchte also so, so sein, daß sie viel, daß die eigentlich noch so mit Lust zur Schule gehen, daß sie den, daß ich ihnen das nicht ganz verderbe, nicht, schon den, schon den Spaß an der Schule, daß sie noch Lust haben zu, zu lernen. Und ich glaube, daß man das in der Grundschule, das kann einem ohne weiteres gelingen, weil die Schüler eigentlich noch so sind, daß sie wirklich da doch auch mit freudigen Erwartungen auch hingehen, nicht." (20/40)

Auch im folgenden Zitat wird der Anspruch, den positiven Aspekt des Lernens zu erhalten, formuliert:

"... Also Einsichtnahme in den Zusammenhang wäre für mich also ein offensichtliches Kriterium für einen guten Lehrer, daß man eben mit ihnen das Endziel bespricht und dann die Etappen, wie man zu dem Ziel hingelangt im Unterricht ... Ja, also das ist auch ein bißchen von den Klassen abhängig, also jetzt zum Beispiel habe ich eine H-Klasse, H 10, die werden also jetzt abgehen, da wäre also mein Lernziel, sie über die Schule hinaus für Sport zu motivieren, und in der Klasse gehe ich also auch sehr auf ihre Sportbedürfnisse ein. Sportarten anzusprechen, die sie jetzt ... im Moment, für sie eben im Vordergrund stehen, also von der Lust her. ... Während ich in ande-

ren Altersstufen versuche, diese Lust eben auch zu erzeugen, indem ich möglichst viele Sportarten einführe und, ja, dadurch, daß sie merken, sie können was, was sie sich vorher nicht zugetraut haben, sie dadurch, ja, zu so'ner Art Lust zu bringen und dann auch dahin zu kriegen, da auch Spaß dran zu haben, ob das nun Tanz ist oder ein Spiel oder Geräteturnen. Also das ..., dieser Spaß am Sport, das ist für mich auch ein wichtiges Kriterium für guter Lehrer sein und guten Unterricht machen. Weil, wenn man in der 6. Klasse zum Beispiel fragt, was würdet ihr gerne, dann ist das ..., dann setzt das an dem Level an, was sie an Sport überhaupt erlebt haben, nicht, dann ist das für mich nicht unbedingt das Kriterium, was für mich guter Unterricht ist, wenn ich jetzt sage, was würdet ihr gerne machen, und dann machen wir das auch. Sondern bei jüngeren Jahrgängen ist es bei mir oft so'n Heranführen an neue Sportarten mit dem Ziel für guten Unterricht." (7/14 u.15)

Diese Lehrerin nennt zwei wesentliche Kriterien für ihre Vorstellung vom 'guten Lehrer'. Einmal fordert sie "Einsichtnahme in den Zusammenhang". Der Lehrer soll das "Endziel" seines Unterrichts kennen und aus dieser Kenntnis heraus die Etappen und das Endziel mit den Schülern gemeinsam besprechen bzw. erarbeiten. Das zweite Kriterium ist für sie, die Schüler über den schulischen Rahmen hinaus durch Sport zu motivieren, und zwar im Sinne eines "lust"-vollen Umgangs damit.

Sie nennt dabei zwei Wege, die möglich sind, ihr Ziel zu erreichen. Entweder greift sie Dinge auf, die Schülern Spaß machen, weil sie sie kennen oder sie führt bisher unbekannte Sportarten ein, um darüber zu motivieren. Wenn sie beschreibt, wie differenziert sie dabei vorgehen muß, um ihre Vorstellungen zu erreichen, wird deutlich, welche Kompetenz ein guter Lehrer nach ihrer Vorstellung haben müßte: Sachkenntnis, eigenes Interesse und die Fähigkeit, dieses auch bei anderen zu wecken, Methodik, Bereitschaft und Fähigkeit, Schüler zu beobachten und daraus Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung abzuleiten. Vergleicht man ihre sehr präzise formulierten Ansprüche mit den zum Teil auf sehr abstraktem Niveau angesetzten Zielen einiger vorher zitierter Lehrer, so deutet sich an, daß sie Anforderungen, eigene

Vorstellungen und Möglichkeiten für sich akzeptabel vermittelt hat.¹⁾

2.3.2 Der Lehrer als Sachautorität

Bei der Auswertung der Interviewpassagen zu den Stichworten "guter Lehrer - guter Unterricht" wurde eine Einteilung in zwei Hauptgruppen vorgenommen. Diese Trennung ist analytisch zu verstehen, denn auch in der Gruppe, die für sich eher die normativen Aspekte der Lehrerrolle akzeptiert und die Betonung auf formale Anforderungen legt, finden sich Tendenzen, die Belange und Bedürfnisse der Schüler mit einzubeziehen.

Besonders deutlich kommt die gegenüber der ersten Auswertungsgruppe verschobene Akzentsetzung im folgenden Interviewauszug zum Ausdruck. Der Interviewte, der bereits unter dem Stichwort: "Praxischock" seine negativen Erfahrungen von Schulrealität beschrieben hat, drückt auch in den folgenden Textsequenzen seine ausgesprochen resignative Haltung zur Arbeit in der Schule aus. Ursachen für eine veränderte Orientierung in Bezug auf sein Rollenfeld sucht der Befragte einmal im Bereich der Ausbildung (21/3), im Bereich der spezifischen Situation seiner Schule, deren Organisation er häufig kritisiert (21/2), aber auch in einem über die Jahre veränderten Schülerverhalten (21/7). Man könnte seine Einstellung mit Schmidbauer einen "Ja, aber"-Typus nennen. Er beteuert zwar seinen guten Willen, wird aber durch vielfältige Gründe an einer Verwirklichung gehindert.

1) Die Art ihrer sprachlichen Darstellung <Ich-Form, Beispiele> stützt diese Interpretation.

Auf die Frage, welche Vorstellung er in bezug auf guten Unterricht habe, antwortet er:

"Ja, ich meine schon eigentlich das, was wir gelernt haben, daß man schon auf Schüler zugeht, daß wir, daß man Unterricht macht, der eben an den Bedürfnissen der Schüler orientiert ist, der sicherlich auch den Bedürfnissen der Gesellschaft Rechnung trägt, der sich dann eben darin ausdrückt, daß man versucht, also ein Arbeitsklima in der Gruppe zu schaffen, der es auf der einen Seite, bei der man auf der einen Seite als Lehrer gesehen wird, als Führungsperson in der Klasse, aber auf der anderen Seite eben auch als Kamerad und Freund der Schüler gelten kann, und es gibt sehr viele Situationen in der Schule nach meinen Erfahrungen, wo eben so etwas nicht möglich ist, ..."
(21/3)

Der persönliche Konflikt, der sich für diesen Interviewten aus dem Aufeinandertreffen widersprüchlicher Normen und Anforderungen ergibt, deutet sich in der oben zitierten Aussage an. Er schwankt in seinen Aussagen zwischen dem Ideal einer guten Beziehung zwischen Lehrern und Schülern, die Wünsche und Ansprüche beider Seiten mit einbeziehen kann - "auf die Schüler zugeh(en)", ihre "Bedürfnisse" annehmen, als "Kamerad und Freund" der Schüler gesehen werden - und den Anforderungen, die die "Gesellschaft" an ihn stellt, d.h. ein "Arbeitsklima" zu schaffen und als "Führungsperson" zu wirken. In seinem Ideal vermischen sich Normen, die für ihn (interpretiert man die Formulierung "gelernt" in dieser Weise) unvermittelt geblieben sind, mit eigenen Bedürfnissen nach Nähe und Anerkennung. Dieses 'Paket' von Vorstellungen konnte er nicht umsetzen. Seine "Erfahrungen" haben ihm gezeigt, daß er beide Ebenen nicht vermitteln kann. In der folgenden Textsequenz deutet sich sein Umgehen mit der Situation an:

"... Ich habe eben gesehen, daß Schule nur einen begrenzten Freiraum eben zeigt, nicht die großen Illusionen, die wir vielleicht damals hatten, und daß für mich die Situation ist, daß ich eben nur Teile meiner Vorstellungen an Schule verwirklichen kann und soweit, wie ich es dort kann, mit einem angemessenen Arbeitseinsatz auf ... also selbst tätig bin augen-

blicklich im Lehrerausschuß an der Schule oder irgendwelche anderen Aktivitäten mache, das aber auf einen Punkt heruntergefahren habe, daß ich mich nicht um jede Kleinigkeit in der Schule kümmere, sondern die Sachen dort einfach mache und mich dafür in den anderen Bereichen engagiert habe, also ... freien Sozialarbeit, ich weiß auch nicht, wie man das sagen soll, wir machen zusammen so ein Kulturzentrum..." (21/4)

Genauso wie er an anderer Stelle (s. Praxisschock) bekennt, das "menschliche Herangehen gestrichen" zu haben, wehrt er hier die Vorstellung von einer 'anderen', an menschlichen Bedürfnissen orientierte Schule ab und verweist sie in den Bereich der "großen Illusion". Er selbst definiert seine Arbeit nun pragmatisch - er will sich nicht "um jede Kleinigkeit in der Schule kümmern", sondern möchte nur noch insofern seinen Vorstellungen gemäß arbeiten, als sich das mit einem "angemessenen Arbeitseinsatz" leisten läßt und verlagert sein Engagement auf außerschulische Bereiche "freie Sozialarbeit", "Kulturzentrum", wo er dem Rollenkonflikt ausweichen kann. Im folgenden Textauszug antwortet der Befragte auf die Frage nach seiner Rollendefinition als Lehrer:

"Ich hab eigentlich einen ganz einfachen Satz dafür, ich seh mich als eh, den Lehrer als Koordinator eigentlich von Lernprozessen, der eigentlich so seine eigene Person so in den Hintergrund stellen muß, und, also es so sehen muß, also - aber das geht nicht immer, man muß auch seine Person zeigen, und das ist das Problem, also man muß Lernprozesse koordinieren, man muß eigentlich sicher in den Prozessen drinne stecken, das wäre so das weitestgehende, was auch heute noch mein Ziel ist und sicherlich ist vieles daran so, wenn man sagt, wenn man unbedingt immer von Scheitern sprechen will, ich würd das nicht so als Scheitern fassen, ..." (21/5)

Diese Antwort zeigt weit mehr als eine Darstellung von Zielen/Wünschen bezüglich der Lehrerrolle seine gegenwärtige Problematik, nämlich Unzufriedenheit mit seiner Arbeitsweise und seiner Verarbeitung von Problemen.

Einerseits erkennt er, daß er seine "Person zeigen" muß, andererseits möchte er seine Person "in den Hintergrund

stellen". Er hat sich aufgrund seiner Erfahrungen für die erste Position entschieden und daraus eine pragmatische Handlungsorientierung entwickelt, möchte dieses jedoch nicht als "Scheitern" verstanden wissen, obwohl er im Sinne der von ihm genannten und ihm (möglicherweise) immer fremd gebliebenen Normen (siehe unten: "emanzipatorische Erziehung") gescheitert ist. Daß die Umorientierung vom schülerbezogenen zum lehrerbezogenen Unterrichtsstil nicht bruchlos und nicht ohne Verunsicherung vor sich gegangen ist, zeigt einmal die von diesem Lehrer angesprochene Problematik des Scheiterns, zum anderen auch (im folgenden Zitat) die Abgrenzung gegenüber denen, die "klügere Sätze darüber" gesagt haben, die Theoretiker. Dem steht seine pragmatische Handlungsorientierung entgegen, nämlich bevor etwas "verändert" werden kann, erst einmal "Regeln", "Formeln", "formale Fähigkeiten" und "Kenntnisse" zu erarbeiten. Die Umorientierung vom schülerbezogenen zum lehrerbezogenen Unterrichtsstil zeigt die folgende Textsequenz:

"... Zwar haben wir immer emanzipatorische Erziehung irgendwo gelernt oder so, aber trotzdem ist es notwendig, einfach wenn man in solch einem System arbeitet wie Schule hier nun mal organisiert ist, daß man die Regeln, man kann nur aufgrund glaube ich der Spielregeln etwas erarbeiten, verändern, in jedem Fach gibt's eine bestimmte Spielregel, was man lernen muß, gibt's Regeln und Formeln, was man sich erst erarbeiten muß. Formale Fähigkeiten und Kenntnisse und diese Fähigkeiten und Fertigkeiten, darauf kann man nur aufbauen, da muß man eben sehen, jetzt, in welchen... das hängt von sehr vielen Fakten eben ab und da gibt es sicherlich auch, und da haben andere Leute bestimmt klügere Sätze drüber gesagt als ich, sehr viele verschiedene Veröffentlichungen, die so etwas schon alles untersucht haben. Ich kann nur sagen, daß das, ich bin in der Praxis, wieder zutrifft." (21/8)

Die folgende Interviewte beschreibt ebenfalls, wie Bedingungen ihrer allerdings weiter gefaßten Lebenspraxis sie zu einer pragmatischeren Einstellung geführt haben. Sie umschreibt ihre Idealvorstellungen für den Mathematikunterricht so: "alltagsbezogene Aufgaben, praxisnahe Sachen ..., projektorientiert... arbeiten" (22/4), hält es

aus Gründen der zeitlichen Belastung jedoch für unmöglich, solche Ansätze zu realisieren, und zwar nicht nur in ihrem eigenen Falle (Kinder, zeitweilige Alleinerntnerin), sondern auch in weniger belasteten Fällen. Allerdings ist das Erkennen des eigenen Unvermögens, richtig eingeschätzte Vorstellungen zu realisieren, für sie nach wie vor nicht bruchlos, wie der folgende Textauszug zeigt, sondern sie erlebt das als "permanenten Konflikt":

"Idealvorstellung. Ja, doch, also vor allen Dingen, nachdem ich dann so nach einiger Zeit gemerkt hab, daß man das ja überhaupt nicht realisieren kann, hätte am liebsten auch den Beruf wieder geschmissen, also ich war mehrmals drauf und dran, und wenn ich nicht die äußeren Verpflichtungen gehabt hätte, hier Kinder, Familie und zum Teil dann ja auch Alleinerntner, dann hätte ich das sicherlich auch getan, denn es ist ja in vielen Fällen so, daß man den Schülern wirklich das, was sie alles brauchen, gar nicht alles vermitteln kann, man muß sich ja meistens darauf beschränken, den Stoff zu vermitteln und ich war eigentlich der Meinung, daß man doch sehr sehr viel mehr tun müßte in der Schule, also auch erzieherisch mehr, am Sozialverhalten der Schüler arbeiten, und da bleibt viel zu wenig Zeit für, nicht. ... Ja, ja, ja, ich mein, genau das wollt ich ja auch nicht, nur ich seh das heute einfach nicht mehr so, das ist auch eigentlich so der permanente Konflikt, in dem man lebt, man möchte das gerne, aber ich selber hab so das Gefühl, daß das, nein, ich bin mir sogar sicher, daß wir das einfach nicht können. ..." (22/5)

In die gleiche Richtung argumentieren die folgenden Interviewten.

Ein Lehrer, der seine früheren Vorstellungen so beschreibt:

"Ich wollt' mich anders verhalten, anders auftreten ..., persönlicher auch mit Schülern umgehen. Also - ja so in Richtung antiautoritärer Erziehung." (9/3)

ist nach eigenem Bekunden durch die Arbeit mit den Schülern enttäuscht worden. Er führt das auf unzureichende Vorbereitung in der Ausbildung zurück. Auch hier findet sich wieder für die gegenwärtige Situation weniger eine

Formulierung von Zielvorstellungen, als vielmehr, so könnte man sagen, eine Zustandsbeschreibung:

"Ja, ich, also ich gehe nach wie vor freundlich mit den Schülern um, und auch sehr entgegenkommend. ... Aber ich bin trotzdem der Meinung, daß ich im Unterricht dafür sorgen muß, daß es im Unterricht einigermaßen auch ruhig ist, nicht. Eh, weil ja auch Schüler, eh, ich glaube - die Erfahrung habe ich gemacht, das ... ist. Die im Unterricht auch was lernen, weil, eh, da arbeitete eben doch für die Realität." (9/6)

Dieser Lehrer grenzt sehr deutlich seine früheren Vorstellungen - "anders verhalten", "antiautoritäre Erziehung" - gegenüber dem ab, was ihn die "Realität" gelehrt hat, z.B. daß es im Unterricht ruhig zugehen muß.¹⁾

Er leitet daraus eine rigidere Handlungsweise ab.

Ein anderer Lehrer hat für sich folgende allgemeine Schlußfolgerung gezogen:

"... Also inzwischen bin ich auf so'ner Ebene der - ja - der Kumpeligkeit, aber mit so'ner geringfügigen Distanz, nicht? Also ich versuch, glaub ich, schon nett und freundlich zu sein, und auch 'ne gute Beziehung zu den Schülern aufzubauen, aber immer noch so ein Stück deutlich zu machen, daß ich der Lehrer bin. ... Weil ich glaube, daß diese Schranke ohnehin nicht überbrückbar ist, und wenn ich sie überbrücken würde, dann nur kurzzeitig, ... und das würde - wie gesagt - die Zensurengebung dann wieder ganz fürchterlich belasten." (11/37)

Nach seinen anfänglich, wie er sagt, "verwaschenen Vorstellungen" (11/5) von der Lehrerrolle umschreibt er seine aus eigenen Erfahrungen abgeleiteten Zielvorstellungen:

1) Auffällig ist hier die sprachliche Form, in der Illusion und Realität dargestellt werden: Während das erstere konjunktivisch ausgedrückt wird "ich wollt", steht dem die Indikativform, verstärkt durch "muß" und Wendungen wie: "Ich bin der Meinung"/"die Erfahrung habe ich gemacht", "arbeitete für die Realität" gegenüber.

"... Inzwischen macht sich das eigentlich fest, daß ich - ja - so die Beliebtheit herstellen möchte, über die, also wesentlich, über die Sachautorität, nicht? Daß Schüler das Gefühl haben, ja, jemanden vor sich zu haben, bei dem sie erstens was lernen, der auch etwas von ihnen verlangt, aber - ja - der halt - wie soll man das ausdrücken -, der so auch bestimmte Dinge, wie - was weiß ich - geordneten Unterrichtsablauf und Disziplin und diese Geschichten nicht Wert legt, aus so einem Selbstzweck heraus, sondern halt das versucht, über die Sache her zu begründen, nicht? Also, Disziplin ist für mich nicht mehr so ein Faktor, wie er am Anfang noch einer war, auf den man achten muß, weil man nun da vorne steht, und dann haben die alle ruhig zu sein und zuzuhören, sondern der muß sich über die Sache herstellen ... Also ich, es gibt Phasen, wo ich darauf überhaupt keinen Wert lege, daß sie nun unheimlich brav in der Bank sitzen, wenn die Sache es nicht erfordert; und es gibt eben Phasen, ja, wo die Schüler eigentlich einsehen müssen, daß man anders nicht arbeiten kann. Nicht? Daß auf so Sachen wie Pünktlichkeit oder so, das darf nicht bedeuten, daß man sagt, 'also hör mal, jetzt kommst du fünf Minuten zu spät und das geht doch nicht', so aus einem Selbstzweck heraus, sondern ich würd das dann begründen, daß, wenn das jeder macht, dann fängt man also mit seinem Unterricht an und alle fünf Minuten kommt wieder einer herein und stört erst mal den Ablauf und dann muß man wieder dem das nachliefern, was man bereits erzählt hat, und das geht halt nicht." (11/6)

In den beiden Zitaten zeigt sich, daß sein Wunsch nach Anerkennung ("Beliebtheit") kollidiert mit den institutionellen Anforderungen, z.B. Notengebung, die durch eine zu große Nähe zu den Schülern seiner Meinung nach belastet wird. Dem Dilemma zwischen Wunsch und Notwendigkeit entgeht er durch die Schaffung einer "Distanz", einer "Schranke",¹⁾ die für ihn im Akzeptieren und Durchsetzen der Normen des "geordneten Unterrichtsablauf",

1) Auffällig ist hier das von ihm verwendete Bild, das aus der Zusammenziehung der zwei bildlichen Ausdrücke besteht, der Schranke und des Überbrückens. Distanz ist für ihn durch eine "Schranke" möglich, die sprach- und inhaltslogische Konsequenz wäre daraus, wenn eine größere Nähe gewünscht wird, diese Schranke zu öffnen, kaum aber sie zu überbrücken.

der "Disziplin" und "Pünktlichkeit" bestehen. Er findet jedoch nicht bruchlos zu einem autoritären Unterrichtsstil, in dem diese Normen von ihm als "Selbstzweck" gesehen werden zurück, sondern schafft sich einerseits Phasen, in denen er die "Schranke" überbrückt, und zum Beispiel keinen Wert auf "brav(es) In-Der-Bank-Sitzen" legt.

Andererseits begründet er die Normen mit den zu vermittelnden Inhalten und definiert sich als "Sachautorität". Die Legitimation von Herrschaftsausübung stellt sich für ihn über Unterrichtsinhalte und die Form ihrer Vermittlung her. Dieser Lehrer steht eindeutiger zu seinem Verhalten. Hier ist zu berücksichtigen, daß er an anderer Stelle betont hat, ein Lehrerverhalten zu entwickeln, das der eigenen Persönlichkeit entspricht. Nach seinem Bekunden ist es ihm gelungen, eine eigene Identität zu entwickeln. Dieser Lehrer hatte anfänglich große Schwierigkeiten, seine Rolle zu definieren (siehe Stichwort Praxisschock).

Das, was der vorher genannte Lehrer mit "Sachautorität" bezeichnet, spiegelt sich auch in einem anderen Interview wider, in dem gute Unterrichtsvorbereitung als Zielvorstellung formuliert wird (10). Noch stärker vom Fachlichen her argumentiert der Befragte im Interview 3. Er hat beobachtet, daß das Fach Mathematik bei einigen Schülern eine "Arithmophobie", wie er es nennt, auslöst. Diese Blockaden aufzulösen bzw. zu bearbeiten ist sein Interesse. Nachdem er seinen anfänglichen Anspruch, möglichst alle Schüler mitzuziehen, revidiert hat, sieht er mittlerweile eine anwendungsbezogene Mathematik als Idealfall an, um zumindest den größten Teil der Schüler zu erreichen. Er muß sich dabei jedoch von Fachkollegen abgrenzen, die Mathematik als rein formal-logisches Fach begriffen wissen wollen. Insofern steht auch hier hinter der fachbezogenen Argumentation dieses Lehrers das Motiv, Bedürfnisse der Schüler zu erkennen. Die folgende Textsequenz zeigt, wie der Lehrer seine Position zu be-

stimmen sucht.

"Ja, schon, also ich hab schon so bestimmte Negativvorstellungen von Mathematik aus meiner Schulzeit, und - eh - auch so aus Berichten so von der ... Schülern, und auch so aus ... Beschreibung, und -eh- denke eigentlich so, da man, daß grade so Mathematiker irgendwie häufig äußerst verkehrt so mit dem Stoff umgehen; also, weiß auch nicht, es muß irgendwie 'ne ganz besondere Kaste sein, diese Mathematiker. Also ich habe bei manchen Leuten so den Eindruck, daß sie den Stoff so als so was irgendwie in den Wolken Schwebendes ansehen, und auch nicht mehr sich klarmachen, was die Mathematik oder was wir hier von Mathematik überhaupt mal in ... Also auch, zum Beispiel Schulleitung, Fachleitung usw., die gehen ja nach wie vor davon aus, also Mathematik muß gemacht werden, das fördert das logische Denken usw., also den Schluß ziehen, daß das, also nicht nur das ganze Formale, den ganzen Formalismus, ... Und ich denke also, gut, logisches Denken, so Schlußfolgerung, na klar, das muß sein, sonst kommt man nicht zu den richtigen Erkenntnissen... Aber das ist, find ich, so Technik, ..." (3/47)

"Ja, das mach ich auch nicht, echt. Gut, die wesentlichen Formalien, die muß ich natürlich auch machen, das ist vollkommen klar, aber ich bringe mehr, mit Sicherheit mehr Anwendungsaufgaben bzw. ... am häufigsten, wie ich bestimmte Techniken in der Praxis, in der Realität anwende." (3/48)

Im Zusammenhang mit der Aussage des Interviewten, Unterricht nach fachlichen Gesichtspunkten zu planen (3/21) und didaktische Überlegungen nur selten, und zwar in Konfliktfällen anzustellen, wird deutlich, daß auch hier fachliche Kompetenz, wenn auch in Abgrenzung zu traditionellen Fachvorstellungen, wie sie sich für diesen Lehrer in der Person von Fachkollegen verkörpern, im Zentrum seiner Rollendefinition stehen.

Im folgenden längeren Textauszug zeigt sich sehr ausführlich das, was sich bereits in einer Reihe von vorher zitierten Interviewbeiträgen andeutet. Mehr oder weniger abstrakte Idealvorstellungen werden der Realität gegenübergestellt. Den Erfahrungen, die in der Praxis gemacht werden, kommt eine Schlüsselfunktion in der veränderten, nunmehr normativen Rollendefinition zu. Die Ideale tre-

ten zunehmend hinter einer als komplex erfahrenen Realität zurück, sie nehmen häufig den Charakter von floskelhaften Wendungen an, während die Hinderungsgründe, die der Verwirklichung der Ideale gegenüberstehen, konkret erfahrbar sind. Besonders deutlich wird dieses im zitierten Interview, in dem der Interviewte seine Schwierigkeiten mit einer Beschreibung von Idealvorstellungen andeutet, "das kann ich so eigentlich gar nicht beantworten", und dann später "offenen Unterricht" und "Freinet-Pädagogik" als "Vorbilder" nennt, jedoch sehr differenziert auf die "Vielfalt von Momenten" eingeht, die der Verwirklichung entgegenstehen. Er nennt in diesem Zusammenhang nicht nur für ihn problematische Aspekte von Schule, wie z.B. Schulorganisation, Klassenzusammensetzung, sondern bezieht auch gesellschaftliche Bedingungen ein, wie z.B. den soziokulturellen Hintergrund der Schüler. Die Konsequenz aus diesen Erfahrungen läßt ihn die "Sachzwänge" akzeptieren und lautet für ihn Anpassung an die Schule. Er macht seinen "Striemel" runter, "Normalunterricht", "Test", "Zensurendruck". Das geschieht jedoch auch in diesem Beispiel nicht bruchlos, denn er weist auf die Möglichkeit hin, Bereiche aufzufinden, und zwar im Sinne eines "Erkämpfens" von "Positionen", in denen Reste des 'anderen' Umgehens miteinander eingebracht werden können (wie z.B. "methodische Freiheiten"). Diese Hilfskonstruktion ermöglicht es ihm, den Erfahrungen des bloßen "Hilflos"-Seins zu entkommen.

"Das ist unheimlich komplex, das kann ich so eigentlich gar nicht beantworten. Aber zunächst mal sehe ich, daß die Schule schlecht läuft, was die ganzen formalen Bedingungen der Schule angeht; angefangen vom Gebäude über die Arbeitszeit bis hin zu Klassenstärken und weiß ich, was ich noch alles da nennen könnte. Also das ist für mich nur ein Komplex, der geändert werden oder anders laufen müßte... Also da, wie gesagt, was die Klassenfrequenz angeht, Lehrerversorgung, was zum Beispiel Punkt Förderunterricht, Neigungsbereiche angeht, was einfach den ... angeht und was Lehrpläne teilweise auch angeht oder Gebäude, auch Räume, die man zur Verfügung hat. Zum Beispiel bei uns das Problem, ich bin im Moment Klassenlehrer an der Orientierungsstufe; wir würden ganz gerne so

nach Vorbildern ... und offenen Unterricht bzw. Freinetunterricht, ... an der Grundschule haben, die so-
was machen, wir übernehmen Klassen von denen, können
das aber nicht machen, weil uns z.B. gar kein eigener
Raum garantiert ist ... Voraussetzung dafür ist ja
ein Raum, wo die immer sind, den sie sich eingerich-
tet haben, der ihr Zuhause, ihr schulisches Zuhause
darstellt, nicht... weil das immer andere Klassen, so
bis um 50 Prozent der Gesamtstunden -eh- in deinem
eigenen Raum, in den Fachräumen oder weiß ich was,
weil es sind nicht genug Räume da. Also so, das ist
eine Vielfalt von Momenten. ... Ich hab so unheimlich
verschiedene Schüler, das ist manchmal unheimlich
schwer, sich auf die Leute einzustellen, genau ken-
nenzulernen, mit denen wirklich zu arbeiten, nicht,
deren Schwächen und deren Stärken auch so richtig zu
ergründen und ihnen auch Hilfestellung zu geben, da
ich mir manchmal selbst ganz schön hilflos vorkomme,
und auch meine, unter den gegebenen Bedingungen und
normalen Bedingungen kann ich ihnen auch gar nicht
immer so gerecht werden, nicht, wie ich's eigentlich
machen möchte. Wo dazu kommt, das hieß grade jetzt in
den Orientierungsstufen, daß die Schüler also immer
weniger Fähigkeiten mitbringen und immer mehr Lern-
schwierigkeiten eigentlich haben; teilweise sind sie
unheimlich nervös, haben teilweise Defizite schon
drauf und können sich auch nicht mehr konzentrieren
und die Motivationslage ist unheimlich schlecht. Man
müßte eigentlich, um so den Zeichen der Zeit gerecht
zu werden, viel kleinere Gruppen haben, und auch viel
mehr Möglichkeiten, um mit einzelnen Schülern mal ar-
beiten zu können. Das geht zwar, wir haben so Diffe-
ferenzierungskurse, Mathe zum Beispiel, 'ne Halbgrup-
pe, ja, da hab ich immer noch dann 12 Leute eine
Stunde lang, mit denen ich mich beschäftigen kann.
... Unter der Voraussetzung der verschlechterten Be-
dingungen, die die Schüler heutzutage haben, sowohl
Umfeldbedingungen, nicht, im Grunde genommen -, find
ich das einfach zu wenig. ... Also zunächst mal finde
ich's gut, eh, nicht ganz so große Schulen zu haben.
Dann, ja, würd ich natürlich gut finden, also an for-
malen Dingen anzufangen, kleinere Klassen zu haben,
sowas zu haben wie einen bestimmten Raum, Möglichkei-
ten zu haben, variabel zu sein innerhalb der Schule.
... Schwerpunkte zu setzen, vielleicht mal ein paar
Stunden auch woanders verbringen zu können; ach ja,
und eh auch von den Schülern her, also die Stunden-
planetatatsentscheidung der Schüler flexibler handhaben
zu können... Äußere Bedingungen und teilweise auch
nicht so eine starke Gängelung eben durch den Lehr-
plan, der nun unheimlich viel vorschreibt, wobei man
vieles gar nicht immer erfüllen kann; ... Ja, die
Wohnbedingungen sind eng, sind alle eh Hochhäuser,
alles sehr lieblos gebaute Häuser, in Beton, wenig
Grün drumherum, bis auf das notwendig Angepflanzte,
das da ist. Eh, die Wohnungen sind relativ teuer, ein

Teil steht leer, die soziale Struktur setzt sich zusammen aus: teilweise wohnen Ausländer und Asylanten-anteile hier jetzt, ein hoher Arbeitslosenanteil, ein unheimlich hoher Anteil eh in dem Sinne kaputter Familien. ... Nee? Also Alleinerziehende teilweise oder unheimliche Streitfälle oder unheimlich viele Stiefeltern teilweise usw. ... Ja, ich seh also, daß man von diesen ganzen Voraussetzungen, die einfach da sind, mehr oder andere Bedingungen haben müßte, in der Schule, um diese Defizite auszugleichen. ... Ich müßte die Arbeitsbedingungen verändern. Die kann ich aber nicht verändern, die werden über... verändert, und Maßstab für alles ist im Moment der Finanzplan, ja und nicht irgendwo pädagogische bzw. gesellschaftliche Erfordernisse, nicht. Das sind einfach zwei völlig verschiedene Schienen des Denkens, die da angegangen werden und -eh- da stehen die auch mit dem Rücken an der Wand, nicht. Wir können unsere tollen Ideen im Kopf haben, aber die lassen sich unter ganz bestimmter bürokratischer Vorgabe einfach gar nicht verwirklichen bzw. überhaupt nicht mal ersatzweise, nicht. ... Na klar, du versuchst natürlich innerhalb innerhalb deines Feldes kannst dich natürlich anpassen, machst da deinen Striemel so runter, wie man so sagt in der Schule, den normalen Unterricht, hältst dich daran, schreibst die Tests, wenn sie dran sind; Test... finde ich auch unheimlich problematisch. ... Zensuredruck und so; also ich bin kein Freund von dieser Benotung eigentlich. Aber du kannst natürlich immer innerhalb deines eigenen Bereiches versuchen, dir so bestimmte Positionen zu erkämpfen nicht, mit deiner Klasse, daß du da Sachen ansatzweise veränderst, Räumlichkeiten, daß du versuchst, von deinen didaktischen Schwerpunkten her, dich zwar weitgehend im Rahmen des Lehrplans zu bewegen, aber doch zumindestens eigene Schwerpunkte da reinbringst bzw. veränderst sie, oder, und daß vor allen Dingen, da liegt natürlich der Schwerpunkt darauf, du methodisch die Freiheiten noch hast, das selbst zu bestimmen weitgehend, das find ich auch noch ganz positiv, aber natürlich bestimmte Sachzwänge einfach da sind, eben auch finanzieller oder räumlicher Art. Du einfach nicht mehr machen kannst, nicht." (6/25,26,27,28,29 u. 30)

Die Komplexität gesellschaftlicher Bedingungen, die das Handlungsfeld Schule beeinflussen, betont dieser Lehrer; deutlich wird jedoch, wie er gleichzeitig eine Argumentation aufbaut, die ihn hindert, einer Konkretisierung seiner Vorstellungen von gutem Unterricht (Beispiel Freinetpädagogik) in mehr als rudimentären Ansätzen zu verwirklichen. Dieser Lehrer hatte auch zum Thema "Praxis-

schock" bereits seine Ohnmachtsgefühle gegenüber den übermächtigen Strukturen geäußert. Sein Versuch, sich trotzdem zu arrangieren, wirkt hilflos und steht in krassem Mißverhältnis zu seinem demgegenüber abgehobenen Kritikansatz.

Seine Theorie von 'neuer' und 'anderer' Schule und die konventionelle Praxis fallen in diesem Beispiel deutlich auseinander. Sein sehr differenzierter Kritikansatz bleibt für die eigene Praxis nahezu folgenlos und verliert damit seine Bedeutung.

Zum Abschluß sei ein Lehrer zitiert, der die Dialektik des Lehrerberufes thematisiert und daraus die Leitvorstellung für sein berufliches Handeln ableitet, nämlich den "Widerspruch" zu akzeptieren.

"'Gut' gibt es nicht. Gut und schlecht gibt es nicht, sonst wäre es mehr wie schwarz und weiß. Das kann man hier nicht sagen. Das war vielleicht 'ne Phase, als ich damals anfing..." (1/88)

"... Ich würde sagen, ein heutiger Lehrer sollte ein Lehrer sein, der zu sich immer permanent im Widerspruch steht. (Lachen)" (1/89)

2.4 Zusammenfassende Interpretation zu den Stichworten ‘Guter Unterricht - guter Lehrer’

Die interviewten Lehrer sind durchgängig geprägt von Vorstellungen eines schülerzentrierten Unterrichts. Wenn auch in unterschiedlicher Schwerpunktsetzung, so streben die einzelnen als Ziele für ihr Unterrichtsverhalten möglichst wenig ‘autoritäres’ Vorgehen an. In diesen Zusammenhang gehört auch das soziale Lernen als Ziel des Unterrichts. Die Lehrer beanspruchen für sich mit unterschiedlicher Konsequenz politisch bewußt zu handeln/zuarbeiten.

Eine Gruppierung sieht in diesem Zusammenhang die politische/ gewerkschaftliche Organisation als "Muß" an. Eine andere Gruppierung will z.B. "in den Köpfen der Schüler" etwas verändern oder will in deren Verhalten verändernd eingreifen.

Beide Varianten, wie auch Zwischenstufen, sind in Beziehung zu setzen zum Rollenbild des ‘fortschrittlichen’ Lehrers, der von seiner Position aus gesellschaftsverändernd wirken möchte.

Faßt man einmal die Ansprüche an zu vermittelnde Inhalte und an die Person des Lehrers zusammen, so könnte die These aufgestellt werden, daß ‘soziales Lernen’ als ‘Fachinhalt’ gesehen wurde/wird, den es (die geeigneten Mittel vorausgesetzt) zu vermitteln gilt. Der Lehrer glaubt das richtige Bewußtsein davon zu haben, was Schüler sein können/lernen sollen und trägt diesen Ausspruch von ‘außen’ an die Schüler heran.

Hier überschneiden sich das Rollenbild des ‘traditionellen’ Lehrers und des ‘fortschrittlichen’ Lehrers, deren Lehrinhalte und Unterrichtsverhalten zwar weit auseinandergehen, deren Anspruchsniveau formal aber durchaus vergleichbar ist. Der Lehrer weiß, was richtig und zu lernen ist und kann diesen Anspruch kraft seines Amtes auch

durchsetzen. Für den sogenannten fortschrittlichen Lehrer taucht jedoch hier der Widerspruch zwischen seinem formalen Anspruchsniveau und dem, was man zusammenfassend als soziales Lernen bezeichnen könnte, auf.

Das vorrangige Ziel, nämlich das schülerorientierte Arbeiten, kann nach Vorstellung einer großen Anzahl von Lehrern nur verwirklicht werden, wenn der Lehrer eher als Impulsgeber oder sogar nur als Hintergrundfigur agiert (S.45). Diese zuerst einmal als positiv wahrzunehmende Forderung an den Lehrer, sich nicht dirigistisch/autoritär/lehrerzentriert zu verhalten, enthält jedoch bei genauerem Hinsehen auch die Komponente des konflikt-scheuen Sichheraushaltens: der Lehrer möchte keinen Widerpart bilden, was Auseinandersetzung, Frustration, Ängste hervorruft. Wie I. Neunhäuser sagt: "Ein Lehrer, der nicht mehr nur anbietet und gewähren läßt, sondern fordert und Grenzen setzt, läuft Gefahr, sich gründlich unbeliebt zu machen." (Neunhäuser 1985) Diese Feststellung, die die Autorin allgemein im Zusammenhang mit der Enttäuschung von Lehrern trifft, gilt in besonderem Maße für die Gruppe der hier befragten Lehrer. Die untersuchte (Ausbildungs-)Generation wurde intensiv von "Reformpädagogik" geprägt. Ähnlich wie es später auf die Lehrerrolle übertragen wird, wurden in der Ausbildung die Ziele in den Vordergrund gerückt, während dabei die Beziehungsebene, auch die Persönlichkeitsentwicklung, anscheinend außer acht geblieben sind.

Stellt man einmal aus den Interviews mögliche Hintergründe für das umrissene Rollenbild des 'fortschrittlichen' Lehrers zusammen, so zeigen sich drei Variationen. Für eine Gruppe von Interviewten wirken sich eigene Schulerfahrungen als prägend aus. Lehrer der eigenen Schulzeit werden negativ beschrieben und wirken als abschreckendes Beispiel, von dem sich die Interviewten abgrenzen möchten. Andererseits werden aber auch Lehrer genannt, denen die Befragten nachstreben möchten. Hier wird insbesondere das Engagement über den eigentlichen Unterricht hin-

aus als positiv erinnert.

Liegen in der ersten Gruppe die Hintergründe für das Rollenbild weit vor der eigentlichen Berufsausbildung, so stoßen Positiv- und Negativbeispiele auf Muster, die in der Ausbildung an der Universität vermittelt wurden. Hier treffen Erfahrungen der eigenen Biographie mit (allgemein) verbindlichen Ausbildungsinhalten zusammen, was möglicherweise als besonders strukturbildend wirkt. Eine zweite Gruppe sieht sich in der Entwicklung eines Rollenbildes besonders durch die Ausbildung beeinflusst. Hier wirken von außen herangetragene (Wert-) Vorstellungen, die, wenn sie nicht auf bereits vorhandene Dispositionen treffen, möglicherweise besonders leicht in Konfliktsituationen wieder revidiert werden. Eine dritte Gruppe sieht ihr berufliches Handeln in einem weiteren politischen Rahmen. Politische Ansprüche werden in Beziehung zum Rollenbild des Lehrers gesetzt. Hier finden sich Überschneidungspunkte zur eigenen Biographie wie auch zur Ausbildung, darüber hinaus wird der Anspruch bis in das eigene außerschulische Verhalten hinein verlängert.

Betrachtet man die Äußerungen zum Rollenbild des Lehrers unter dem Aspekt der Verwirklichung, so läßt sich eine Annäherung an die Idealvorstellung am ehesten dort beobachten, wo konkret fachbezogen oder schulartenbezogen gearbeitet wird (7/20) oder wo die eigene Positionsbestimmung kritisch vorgenommen wird (11).

Abgesehen von den oben angedeuteten Ansätzen zur Übereinstimmung von Rollenwunschbild und Realität läßt sich durchgängig ein mehr oder weniger deutliches Scheitern des Ansatzes beobachten. Die Zielvorstellungen als solche werden nicht revidiert, obwohl zum Teil nur geringe Realisierungsmöglichkeiten gesehen werden.

Es tauchen verschiedene Wege auf, mit einer an der eigenen Person wahrgenommenen und als negativ eingeschätzten Veränderung umzugehen.

1. Der Widerspruch zwischen Anspruch und realem Verhalten wird formuliert.
2. Die eigenen Verhaltensweisen werden rationalisiert.
3. 'Faule' Kompromisse werden geschlossen, die Befragten harmonisieren.
4. Die Befragten verhalten sich defensiv, sie zeigen ein 'Ja - aber'-Verhalten (vgl. Schwäbisch-Siems/Schmidbauer).

Werden von den Befragten selbst Begründungen für das Scheitern der oben aufgezeigten Vorstellungen genannt, so fällt auf, daß und wie z.B. soziologisches oder psychologisches Wissen (6/17) funktional eingesetzt wird, um die (als negativ) eingeschätzte veränderte Position zu bestätigen. Die Situation wird nicht analytisch mit Hilfe von vor allem in der Ausbildung erworbenen Kenntnissen bearbeitet, sondern es wird im Sinne einer Entlastung rationalisiert.¹⁾ Der Widerspruch zwischen Wunsch/Ideal und hierarchisch geprägter Rolle wird selten akzeptiert. Vielmehr würdigt man beides (mit unterschiedlichem Gewicht) und erkennt zugleich das eigene Unvermögen bzw. die Unmöglichkeit einer Vermittlung zwischen beiden Aspekten. Es stellt sich die Frage, wie weit hier in der Ausbildung stützend gearbeitet werden kann, Ansprüche und persönliche Fähigkeiten zu erkennen, zu entwickeln und in Einklang zu bringen. Die unter 3. und 4. genannten Verhaltensweisen zeigen noch deutlicher die Tendenz, im Sinne persönlicher Entlastung zu wirken. Im folgenden sollen Ursachen für das Scheitern der Vorstellungen angesprochen werden. In der Uni-Ausbildung wurden dezidiert Ziele verfolgt, die sich, Übertragen in den Zielvorstellungen der Lehrer als deren eigene Ziele wiederfinden.

1) In diesem Zusammenhang findet sich z.B. die Projektion: Die Umstände usw. sind schuld.

Diese Zielvorstellungen zeigen sich in einigen immer wieder auftauchenden Begriffen. Als Beispiele seien hier das 'soziale' Lernen oder das nichtautoritäre Lehrerverhalten genannt oder auch die Vorstellungen, als Lehrer gesellschaftsverändernd zu wirken. Vergleicht man Projektpapiere und ähnliches Material aus den ersten Jahren der Universität Bremen einmal mit den in der Untersuchung von Lehrern genannten Zielen, so finden sich keineswegs überraschende Übereinstimmungen. Die Frage nach den Realisierungsmöglichkeiten der Ziele wurde zum damaligen Zeitpunkt kaum verfolgt. Obgleich dezidiert pädagogisch gearbeitet werden sollte, wobei zum Teil vorausgesetzt wurde, daß Schülerinteressen zugleich den eigenen gesellschaftsverändernden Interessen entsprachen, wurde folgendes aus dem Blickfeld verloren: a) die Tatsache, daß auch Schülergruppen 'Klassen'-Verhältnisse widerspiegeln, b) daß sich auch ein 'fortschrittlicher' Lehrer in einem hierarchischen, von Herrschaftsausübung geprägten Verhältnis zu seinen Schülern befindet, c) daß es ein von vielfältigen Einflüssen bestimmtes Beziehungsgeflecht zwischen Lehrern und Schülern gibt. Wenn auch die unter a) und b) genannten Punkte noch im Rahmen einer kritischen Reflexion von Unterrichtseinheiten z.B. stattgefunden haben mögen, so ist gerade die unter c) genannte Beziehungsebene zumindest in den ersten Jahren der Universitätsausbildung vernachlässigt worden. Aus der eigenen Berufspraxis heraus formulieren (nicht nur unter diesem Auswertungsschwerpunkt) viele Befragte ihre Schwierigkeiten, eine eigene Identität als Lehrer zu finden. Immer wieder kollidieren Zielvorstellungen, der Institution Schule zuzurechnende Ansprüche und "die Schüler" mit der eigenen Person. Unter dem Aspekt der Persönlichkeitsentwicklung lassen sich also Defizite in der Ausbildung festmachen.

3. Auswertung der Ergebnisse zum Stichwort 'Verhältnis Lehrer - Schüler'

3.1 Vorbemerkung:

In den Aussagen, die die interviewten Lehrer über das Verhältnis zwischen Lehrern und Schülern gemacht haben, steht hinter den individuell gefärbten Äußerungen, die Bedürfnisse und Ängste zum Ausdruck bringen, das Menschenbild, das die einzelnen Lehrer in ihre Arbeit einbringen.

Ob der Schüler nach eigenen Vorstellungen (um-)geformt und erzogen werden soll, der Lehrer sozusagen als Pädagoge verstanden werden will, oder ob der Wunsch nach Akzeptiertwerden im Vordergrund steht, und der Lehrer als Mensch gesehen werden möchte; in jedem Fall zeigen die Aussagen, wie eng das Beziehungsgeflecht zwischen Lehrern und Schülern ist.

Wie sich schon in den vorher untersuchten Schwerpunkten zeigt, besteht bei der überwiegenden Mehrheit, mehr oder weniger deutlich ausgedrückt, der Wunsch, sich nicht-autoritär zu verhalten.

Die Frage stellt sich, in welcher Weise der Begriff des 'autoritären' Verhaltens verstanden wird.

Eine Reihe von Aussagen läßt den Schluß zu, daß autoritäres Verhalten fälschlicherweise mit eindeutigem Verhalten gleichgesetzt wird. Eine ganze Reihe von Befragten (zumindest die Anfangsphase betreffend) kann sich aus einer unklaren Rollen(Selbst-)definition heraus noch nicht eindeutig verhalten. Da sich, wie vor allem die Aussagen zum Stichwort "guter Unterricht - guter Lehrer" zeigen, die als positiv eingeschätzten 'lockeren' Verhaltensweisen als scheinbar mehr oder weniger untauglich erweisen, die Situation - Unterricht - zu bewältigen, weil vielleicht gerade aus der Unsicherheit heraus nicht eindeutige Signale gegeben werden, und so die Situation tatsächlich 'chaotisch' wird, greifen eine ganze Reihe von Befragten auf die vermeintlich klarere Linie 'autoritären'

Verhaltens zurück. 'Autoritäres' Verhalten als scheinbare Lösung eingeschätzt, wird jedoch nicht aus dem Verständnis heraus eingesetzt, daß dieses eine richtige und akzeptable Verhaltensweise sei. Autoritäres Lehrerverhalten, das vermeintlich Stütze und Stabilität zu sein scheint, produziert zugleich Unzufriedenheit mit, da, wie oben gesagt, ein ungebrochenes Rollenselbstverständnis nicht vorhanden ist. Vielmehr lassen die Aussagen unterschiedlich akzentuiert das Bedürfnis nach menschlicher Anerkennung durchscheinen.

Eine Reihe von Befragten vermittelt den Eindruck, als seien sie gezwungen, gegen ihren Willen Verhalten zu zeigen und Mittel einzusetzen, um sich in der Schule zu behaupten. Es hat den Anschein, als setze die Institution Schule, z.B. über Schüler vermittelt, die vom Lehrer erwarten, 'sich durchzusetzen', hinter dem Rücken/gegen den Willen der als Lehrer Beteiligten ihre Normen durch. In dieser Einschätzung liegt einer der Gründe des gebrochenen Selbstverständnisses, da in dieser Konstellation die Entscheidungsmöglichkeiten relativ gering bewertet werden. Die Lehrer, die eigentlich selbst formen möchten, werden durch ihre Arbeitsbedingungen geformt.

Die Befragten, die die autoritäre Komponente im Lehrer-Schüler-Verhältnis stärker betonen, stehen - sozusagen auf der anderen Seite des Spektrums - den Lehrern gegenüber, die ihre Rolle eher als Helfer oder Therapeuten definieren. Aber auch aus dieser Haltung heraus machen die Befragten die Erfahrung, nicht vor Enttäuschungen gefeit zu sein. Denn hier kehrt sich die Bedeutung der Lehrerrolle um. Wenn auf der einen Seite die Lehrer trotz ihres 'harten' Verhaltens als Mensch akzeptiert werden möchten, so fordern im umgekehrten Falle die Schüler gerade diese 'harte' Komponente heraus.

Eine Reihe von Aussagen spiegelt die Enttäuschung wider, die aus nicht (genügend) erwiderten 'Angeboten' an Nähe und Offenheit resultieren.

Die aus unterschiedlichen, noch näher zu zeigenden Moti-

ven erwachsene Übernahme von 'autoritären' Verhaltensweisen kollidiert häufig mit dem deutlich spürbaren Wunsch, - trotzdem - als Mensch, und zwar als liebenswerter, akzeptiert zu werden.

Die beiden Pole, Lehrer als Autorität - Lehrer als Helfer, können als idealtypische Konstruktion gesehen werden. Eine eindeutige Typisierung kann kaum vorgenommen werden, da die Grenzen fließend sind, so daß sich in den jeweiligen Ausprägungen auch Ansätze des anderen Verhaltens auffinden lassen. Die Befragten, deren Handlungsorientierung idealtypisch als autoritär bzw. therapeutisch beschrieben werden, haben im komplexen Arbeitsfeld Schule eine der beiden Richtungen als Handlungsorientierung für sich akzeptiert und leiten daraus entsprechende Handlungs-/Verhaltensweisen ab, ohne jedoch völlig darauf zu verzichten, in der jeweils anderen Weise auf Schüler einzuwirken.

3.2 Schema zur Auswertung

Wie schon in der Vorbemerkung angedeutet, gibt es gleichsam zwei Pole des Verhaltens in der Schüler-Lehrer-Beziehung. Der eine Pol wird dadurch bestimmt, daß

'autoritäres' Verhalten als Weg gesehen wird,
das Beziehungsgeflecht zwischen Lehrern und Schülern zu strukturieren. Es dient als 'Hilfskonstruktion', um Sicherheit zu erlangen in einer als komplex erlebten Situation. Die Motive, sich in dieser Weise zu verhalten, können in Enttäuschungen liegen, in Resignation, auch Verletzungen, und können z.B. auch mit dem Erwartungsdruck

seitens der Schüler begründet werden, scheinbar ungeordnete Situationen mit bekannten Mitteln zu bewältigen.

Der andere Pol könnte durch eine Selbsteinschätzung beschrieben werden, in der sich der

Lehrer als Helfer oder Therapeut sieht.

Das Bedürfnis nach vertrauensvollem offenen Verhältnis zu Schülern steht im Vordergrund, kollidiert aber mit den rigideren Rollenerwartungen und Anforderungen seitens der Institution und auch der Schüler.

Zwischen diesen beiden Positionen liegen eine Reihe von Aussagen, die das Bedürfnis, von Schülern akzeptiert zu werden, stärker in den Vordergrund setzen; gleichzeitig jedoch auch durch teilweise Übernahme 'autoritärer' Verhaltensweisen gekennzeichnet sind. In dieser Gruppe nimmt das Bedürfnis, steuernd zu wirken, eine eher psychologisch motivierte Wendung.

3.3 Aspekte des Verhältnisses Lehrer - Schüler

3.3.1 Autoritäre Handlungsorientierung

Wenn in den Zitaten eine Gruppe von Lehrern vorgestellt wird, die 'autoritäres' Verhalten nach ihren Aussagen als Teil ihrer Rolle annehmen, so zeigt sich doch gleichzeitig, wie sehr diese Lehrer bemüht sind, Begründungen für ihre Verhaltensweisen anzugeben.

Der folgende Befragte stellt sein Verhalten in einen Zusammenhang mit der "Hauptschulwirklichkeit" (15/12). Er beschreibt die Situation in der Klasse und seine Beziehung zu den Schülern als sehr konfliktträchtig. Um Unter-

richt zu machen, so sagt er, muß zuerst eine Arbeitsatmosphäre geschaffen werden.

"Denn ich sehe die Schwierigkeit, daß ich überhaupt keinen Stoff durchziehen kann, wenn nicht innerhalb der Klasse eine gewisse Arbeitsatmosphäre überhaupt hergestellt wird. Und darum habe ich mich jetzt erstmal im ersten halben Jahr bemüht. Und jetzt ändere ich zum Beispiel, ich hab zum Beispiel im ersten halben Jahr sehr stark kontrolliert, Hefte kontrolliert, Noten verteilt. Hab denn versucht, die auch so ein bißchen, weil die alle sehr als Block sich dann immer gesagt haben: Ja, er hat auch, und er hat auch. Dann durch Noten ein bißchen auseinanderzuidividieren, hört sich zwar ein bißchen hart, oder - na ja, hart - ich weiß nicht -ich möchte mich jetzt nicht dazu äußern - also erst einmal auch so ein bißchen leistungsmäßig auch zu entzerren, damit, ja, ich hab das aber nicht so gemacht, daß ich sage: er ist 6 oder so, und da irgendwie Gruppen zu schaffen. Sondern nur erstmal jetzt auseinandergezogen, damit die Kinder sehen, daß sie auch Leistung bringen müssen. Denn die OS ist für diese Kinder Gift gewesen." (15/13)

Der Befragte versucht, die Mechanismen, derer er sich bedient - über Leistungsbemessung/-anforderung zu disziplinieren nach dem Prinzip 'teile und herrsche' - zu begründen, und zwar indem er die Auffassung vertritt, Leistung sei notwendig, ohne daß er hier näher darauf eingeht, zu welchem Zweck. Andererseits stellt er seine Disziplinierungsmaßnahmen in einen Zusammenhang mit sozialen Prozessen, die in der Klasse ablaufen und deren Klärung vorrangig vor der Stoffvermittlung sei. Im folgenden Zitat klingt an, daß die 'autoritären' Maßnahmen in einer solchen konfliktgeladenen Situation nicht den gewünschten Erfolg bringen, sondern daß andere Verhaltensweisen von ihm gefordert werden.

"... und wenn also die Luft so dick geworden ist, daß gar nicht mehr arbeiten möglich ist, oder ich da vorne mit 85 Dezibel die Klasse per Dampfhammer zur Ruhe bringen muß, dann setzen wir uns alle hin und dann erzähle ich mein Problem, das ich mit der Klasse hab, und dann stellt sich jeder dazu, dann wird versucht, darüber zu reden. Daß also auch, das muß ich sagen, darum bemühe ich mich auch, ein Grad von Offenheit herrscht..." (15/11)

Der Befragte versucht, 'autoritäre' Verhaltensweisen lediglich als Mittel zum Zweck einzusetzen und an anderer Stelle sich sozial-integrativer Verhaltensweisen zu bedienen, die ihm zur Konfliktbewältigung geeigneter erscheinen. In diesem Textzusammenhang stellt sich die Frage, wie weit ein solches Wechseln von Verhaltensweisen einerseits für den Lehrer tatsächlich möglich bzw. leistbar ist. Aufschluß über diese Frage können Aussagen geben, in denen sich der Lehrer über seine Rollenfunktion äußert und somit auch Hinweise darauf gibt, welche Prioritäten er für seine Arbeit setzt. Andererseits ist auch fraglich, wie weit die Schüler dieser Altersstufe in der Lage sind, sich darauf einzustellen. Wenn er sich an anderer Stelle noch einmal dezidiert zu seiner Rolle äußert, so wird deutlich, daß für ihn das Bild eines 'gerechten Vaters' hinter seinen Verhaltensweisen steht. Er umschreibt seine Rolle in der Weise, daß Bestrafungen für ihn gekoppelt sein müssen mit aufbauendem Verhalten. Aggressive Reaktionen der Schüler auf 'harte' Verhaltensweisen versucht er, aus der Rollenfunktion heraus zu erklären und schreibt sich die Kompetenz zu, gutes und schlechtes Verhalten einordnen und angemessen darauf reagieren zu können und letztendlich im Hinblick auf ein von ihm beschriebenes Ziel "Selbstbewußtsein" und "Interessen" durchzusetzen und auch dafür zu kämpfen.

"Selbstverständlich kämpfen die Kinder gegen mich. Weil, ich bin für die Kinder ja auch eine Vaterfigur. Oder auch in meiner Eigenschaft als Lehrer in der Rollenproblematik ja auch jemand, der ihnen was aus dem Gehirn quetschen will, jemand, der auch möglicherweise furchterregend ist, oder vor dem sie Angst haben, der sie ja jetzt auch zensiert, der ja auch deutlich sagt, da stehst du und da stehst du und da stehst du. Ich kann es den Kindern auch nicht ersparen, weil ich als Lehrer gezwungen bin, Zensuren zu geben. Ich richte aber mein Unterrichtsprogramm und dann auch meine Beziehung zu den Kindern so aus, daß ich ihnen schon klar mache, daß das ein Teil meiner Rolle ist. Ich weiß nicht, inwieweit Kinder das begreifen. Es gibt aber mehrere Schüler, an denen ich, so wie ich das für mich wahrnehme, so ein ehrliches Verhältnis herrscht, daß die auch meine, mein Problem auch sehen, daß ich bestimmte Zensuren geben muß, aber

deswegen mich nicht irgendwie als feindlich ansehen." (15/32)

"Daß ich natürlich ... in bestimmter Art und Weise Druck mache, wenn ein Kind nicht in der Lage ist, sein Verhalten zu ändern, daß ich dann Druck mache auch über, über die Klassen und auch über die Eltern. Ich meine, ... hab auch das mit Schuldgefühlen gemacht. Aber ich sag mir immer, auf 'nen Klotz, ne, auf 'nen Klotz, wie heißt das, auf 'nen harten, auf 'nen harten Klotz gehört ein hartes Beil. So ähnlich. So einen Spruch gibt es da, weil da laufen richtig Kämpfe ab... Da sind zwei Kinder, die haben gelernt, wie man einen Lehrer fertigmacht. Die konnten Lehrer fertig machen, so daß da Lehrkräfte aus der Klasse 'rausgelaufen sind. Und, ja da bin ich einfach gezwungen, ganz knallhart zu reagieren und da auch zum Teil in die Sprache abgleite, selten schreie, aber wenn ich schreie, dann beben die Wände. Ich schreie, ich bemühe mich nicht zu schreien, weil das ist eine Sache, die strapaziert mir meine Stimmbänder. Aber wenn ich es mal mache, dann setze ich das auch als Mittel ein, um dann als irgendwie auch etwas klarzumachen, daß da also eine ganz freche Sache abgelaufen ist. Daß aber nach der Bestrafung, das wissen die Kinder jetzt auch, daß ich das dann immer wieder versuche." (15/35)

"Also, es ist immer so, ich sag immer Zuckerbrot und Peitsche dazu. Ich, die wissen, daß ich knallhart zuschlagen kann, wovor sie Angst haben. Anrufe nach Hause, Briefe etc. etc." (15/36)

Die Aussagen dieses Lehrers zeigen, daß er sich sehr wohl über die Auswirkungen eines 'autoritären' Stils im klaren ist, wenn er von der Angst spricht, die er bei den Kindern erzeugt, wenn er die (nicht nur auf den unmittelbaren Unterricht bezogenen) Mechanismen beschreibt, die er einsetzt: Disziplinierung über Noten, Schreien, Einschalten der Eltern. Autoritäre Verhaltensweisen des Erziehenden sind wohl eher hinderlich, ein Ziel wie "Selbstbewußtsein" zu erreichen - wie in der Literatur hinreichend beschrieben worden ist; vgl. "Studien zum autoritären Charakter" von Adorno oder Alice Miller in "Am Anfang war Erziehung" -. Die besonders fatale Kopplung von Bestrafung und anschließender Belohnung verstärkt das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Lehrer und Schüler.

Zugleich wird jedoch auch die ambivalente Einstellung zu diesen Verhaltensweisen deutlich. Die auf den ersten Blick massiven Gewaltmaßnahmen dieses Lehrers werden durch seine sich an einigen Stellen deutlich zeigende Angst gebrochen, so daß anzunehmen ist, als stehe dieser Lehrer mit dem Rücken an der Wand und versuche sich mit Maßnahmen, die ihn selbst schädigen, zu verteidigen. "Aggressives Verhalten, aggressive Affekthandlungen sind immer zugleich auch Ich-Einschränkungen, Aggressionen gegen das eigene Ich." (Leithäuser, 1976) Außerdem versucht er mit verschiedenen Mitteln, die Wirkung seiner Verhaltensweisen zurückzunehmen, wenn er sich nach Bestrafungsaktionen z.B. freundlich zeigt oder bereit ist, Aggressionen von Schülern erst einmal in gewissem Maße zuzulassen. Die Gebrochenheit seines Verhaltens wird auch auf anderer Ebene immer wieder deutlich, wenn er versucht, seine Maßnahmen als notwendiges Mittel zu einem Selbstzweck darzustellen, das er als Über-den-Dingen-Stehender vor Augen hat. Auch die Rollenbeschreibung, die er vornimmt, erleichtert es ihm, die negativen Seiten und Konsequenzen seines Verhaltens als Teil seiner Rollenfunktion anzunehmen. Er geht denn folgerichtig davon aus, daß auch Schüler (zumindest theoretisch) in der Lage sind, zwischen Rollenträger und Menschen zu unterscheiden.

Dieses sehr ausführlich zitierte Beispiel zeigt, stellvertretend für andere, daß auch ein Lehrer, der sich sehr klar zu 'autoritären' Verhaltensweisen bekennt, diese keineswegs ohne Skrupel, Erklärungsansätze und Entschuldigungsversuche einsetzt, sondern sich dieser Mechanismen eher aus dem Gefühl der Hilflosigkeit, der Bewältigung eigener Angst und des Scheiterns mit anderen Verhaltensweisen bedient.

Im folgenden Beispiel beschreibt ein an einer Gesamtschule arbeitender Lehrer die Rahmenbedingungen, die ihn, was seine Verhaltensmöglichkeiten betrifft, an seine

Grenzen bringen, d.h. für ihn, sich 'autoritär' zu verhalten. Auf der einen Seite stellen - als schulische Rahmenbedingungen - auffällige Unterschiede in Leistungsbereitschaft und -fähigkeit hohe Anforderungen an sein Verhalten, zum anderen nennt er gesellschaftliche Rahmenbedingungen, hier vor allem die soziale Lage der Eltern und die Medienüberflutung als Gründe für eine tendenzielle Überforderung. Der Interviewte versucht zu analysieren, was ihn dazu bringt, sich autoritär zu verhalten, versucht aber andererseits auch, wie der vorher zitierte Lehrer, die negativen Auswirkungen seines Verhaltens möglichst abzuschwächen. In diesem Beispiel klingt deutlich an, wie 'autoritäres' Verhalten sozusagen nur unter Vorbehalt eingesetzt wird, und zwar eher aus dem Unvermögen heraus, sich anderer Mittel bedienen zu können.

"Denn wir sollen ja versuchen, so Sonderschüler zu integrieren. Nun muß man sich das vorstellen. Ich hab zum Beispiel jetzt 'ne Klasse, da hab ich drin: einen Sonderschüler, der ist jetzt zurückgeschult worden von ... Dann habe da drin ... sehr leistungsschwache Schüler... Dann habe ich aber auch vielleicht gymnasiale Schüler drin, von Eltern, die ihre Kinder sprachlich intellektuell schulen, mit ihnen Gespräche führen zu Hause... Ich muß jetzt versuchen, als Lehrer, da in diesem komplexen Bereich Unterricht zu machen... Und jetzt, diese Aufsplitterung, wie kann ich da jetzt also als Lehrer jonglieren, um die also jetzt wieder aufzufangen... Das überfordert uns zum Teil dann, weil es extrem zunimmt, auch durch die Verhaltensauffälligkeit. Wenn ein Schüler, drei, vier da sind und chaotisieren den Unterricht, dann wird man autoritär." (1/30/31)

"Ja, man zieht sich zurück oder man platzt irgendwann. Und dann kommt die Aggression und trifft vielleicht irgendjemanden, der vielleicht gar nicht so stark getroffen werden sollte, nicht. Also man schreit dann schon öfter oder organisiert irgendeine Veränderung der Sitzordnung oder macht irgendwas. Und irgendwie versucht ... man dann, das irgendwie noch auf'e Reihe zu kriegen." (1/35)

Dieser Befragte definiert seine 'Autorität' so:

L: "Autoritär kann man nicht so sehen, daß man sagt, okay, man geht in die Wilhelminische Ära zurück und dort wird der Untertanengeist gezüchtet. Du hast zu gehorchen. Du hast das zu glauben, was ich dir sage, und wenn du ein Widerwort hast, was nicht paßt, denn kriegst du jetzt irgendwie was drauf. Also Schlagen von Kinder liegt bei mir noch nicht drin."

I: "Noch?"

L: "Zum Beispiel, obwohl das so gefordert wird von Eltern." (1/37)

In der Beschreibung seines eigenen autoritären Verhaltens klingt der Versuch an, selbstkritisch Erscheinungsformen und Wirkungen des Verhaltens zumindest nachträglich zu beleuchten. Wenn der Befragte im ersten Textbeispiel seine Rolle mit der eines "Jongleurs" vergleicht, der verschiedene Bälle - Schüler - "aufzufangen" hat, so wird durch diesen Begriff sehr subtil seine eigene Problematik angedeutet. Die Lernbedingungen und Verhaltensmöglichkeiten der Schüler gehen nach seiner Einschätzung sehr weit auseinander. Entsprechend vielschichtig "komplex" sind die Erwartungen, die sie an ihn haben. Er sieht sich einem Spektrum gegenüber, das von dem Wunsch nach Duzen (1/41) bis zu dem Bedürfnis reicht, "sich an einem Erwachsenen abarbeiten (zu) wollen" (1/40). In diesem Feld sucht er eine Orientierung für sein Verhalten; denn er selbst schreibt sich die Aufgabe zu, über das Vermitteln von Lernstoff hinaus, die Verhaltensauffälligkeiten und Lernschwierigkeiten aufzufangen. Er sieht sich in zentraler Verantwortlichkeit für das Verhalten der Schüler über den schulischen Bereich hinaus. Im Zusammenhang mit seiner Einschätzung, daß die Eltern der Kinder aufgrund ihrer sozialen Lage zum Teil überfordert seien und daraus Probleme der Kinder untereinander resultieren, äußert er sich so:

"Helfen (der Schüler untereinander, d.Verf.) ist also ... kaum vorhanden. Das muß man irgendwie fördern. Man versucht, es zu fördern mit irgendwelchen Sachen, aber das bricht ganz schnell zusammen. Weil die auch noch nicht so langfristig das sehen, ..." (1/37)

Hier klingt eine am Helferideal orientierte Vorstellung seiner Aufgaben als Lehrer an. Dem steht auf der anderen Seite seine folgende Beobachtung entgegen:

"Also Sie wollen anscheinend 'ne Führungspersönlichkeit haben, die ihnen auf jeden Fall irgendwo ihre Schranken weist."

"Will ich nicht in dem Maße sein, daß ich sage, ... ja, da kommt wieder der intellektuelle Anspruch, nicht. Daß ich sag, 'okay ... ihr habt zu gehorchen' sondern ich will ihnen erklären, warum es eventuell notwendig ist, sich in diesem Fall so zu verhalten und nicht mit anderen Mitteln oder Möglichkeiten das, was er will, durchzusetzen." (1/39)

Der Befragte hat sich für die Position - Lehrer als Autorität - entschieden, allerdings einer so definierten, die seinem "intellektuellen" Anspruch standhalten kann. Daraus zieht er Schlußfolgerungen, was sein Verhalten gegenüber Schülern anbelangt und betont mehrfach, daß es auf die "Persönlichkeit" des Lehrers ankomme. Er lehnt einerseits "kumpelhaftes" (1/41) Verhalten ab, das sich vorrangig an Schülerbedürfnissen orientiert, da es nur die seiner Meinung nach durch die Medien ohnehin erzeugte Konsumhaltung verstärkt, zum anderen weist er jedoch auch undifferenziert autoritäres Verhalten zurück, das u.a. den Wunsch von Elternseite nach hartem Durchgreifen verstärkt. Er versucht sich in diesem widersprüchlichen Bereich in der Weise zu orientieren, daß er sein autoritäres Verhalten dosiert und für sich so begründet, "klare Aussagen", hinter denen die "Lehrperson" steht, seien zur Strukturierung der Situation notwendig und hilfreich (1/42). Gelingt das, so ist ein positives "feedback" möglich. Diese Position zu erringen, hat ihn jedoch "wahn-sinnig viel Kraft gekostet" (1/42) und so beschreibt er dann seinen Weg dorthin als "Persönlichkeitsumwandlung" (1/43), die er auch bejahe.

Vergleicht man den zuerst zitierten Befragten (15) und den zuletzt Befragten (1), zeigt sich, daß in beiden Fällen sehr dezidiert zum Problem der Autorität Stellung be-

zogen wird. Wenngleich beide Interviewte autoritäre Verhaltensweisen für sich als Lehrer akzeptieren, so wird jedoch auch deutlich, daß dieses von unterschiedlichen Ausgangspunkten aus geschieht. Während im ersten Beispiel als Motiv eher ein Aspekt von Scheitern und Angst hineinspielt, zeigt sich im zweiten Beispiel eine weit- aus reflektiertere Position zu den eingesetzten Maßnahmen. Beide Befragte definieren ihre Rolle als durch die Notwendigkeit gekennzeichnet, eine "Führungs-"Position einzunehmen, eine "Persönlichkeit" zu sein. Sie weisen nur-autoritäres Verhalten zurück und 'brechen' stattdessen ihr Verhalten durch Belohnungen oder Erklärungen, was im zweiten Beispiel vor allem durch den eigenen Anspruch begründet wird, während im ersten Beispiel eher der Wunsch nach zwischenmenschlich angenehmen Beziehungen als Motiv genannt wird. Beide betonen allerdings auch ihre tendenzielle Überforderung durch die Vielfältigkeit der Probleme, mit denen sie sich als Lehrer konfrontiert sehen und die sie - ihrer Rollendeutung gemäß - auf sich gestellt lösen möchten. Wenngleich die Auswirkungen auf die Schüler durch das individuelle Auftreten dieser beiden Lehrer unterschiedlich sein mögen, so sehen sich doch beide Lehrer in erster Linie als Pädagogen, die Einfluß nehmen möchten auf die durch eine negativ/problematisch eingeschätzte Umwelt geprägten Schüler. Sie möchten selbst persönlichkeitsbildend wirken und geraten damit in ein grundlegendes Dilemma, nämlich Kinder zu Problembewußtsein und Selbständigkeit erziehen wollen, und zwar innerhalb der vom Lehrer abgesteckten Grenze, die notfalls mit offen autoritärem Verhalten durchgesetzt wird.

Wenn sich in den beiden vorher dargestellten Beispielen die Entscheidung für autoritäres Eingreifen eher aus der situativen Überforderung heraus motiviert und die Befragten ihre Entscheidung für rigidere Maßnahmen aus einer Rollendefinition als Führungsperson heraus legitimieren, so wird im nächsten Beispiel (11) deutlich, wie weit die

Frage der Entscheidung für autoritäres Verhalten in das Problem der Stabilisierung der eigenen Identität hineinreicht.

Der Befragte hat sich am Anfang seiner Berufstätigkeit mit den Schülern identifiziert und hat nach eigenem Bekunden auf das Problem der Notengebung sehr "sensibel" (11/15) reagiert.

"... daß ich im Sport mal gesagt hab, Mensch, der Dicke, der kann doch da nichts für, der kriegt von mir keine Fünf ... daß man nur ... viel sensibler am Anfang gewesen ist, als man das ... ist, wenn man 'ne Zeit drin ist. Ob das positiv ist, das mag dahingestellt sein, aber ich glaub für die eigene Person auch notwendig, weil man also sonst mit dieser Rolle überhaupt nicht mehr zurecht kommt." (11/15)

In dieser Sequenz spricht der Befragte die für ihn zentrale Problematik seiner Selbstdefinition als Lehrer an und antizipiert zugleich ansatzweise auch mögliche Zweifel an der von ihm gewählten Lösung. Seiner Meinung nach fordert die Rolle von ihm ein Zurücknehmen der "Sensibilität" gegenüber dem Schüler als Mensch in seiner individuellen Verfaßtheit. Gelingt dem Lehrer das nicht, so läuft er Gefahr, seine Rolle nicht mehr adäquat zu erfüllen bzw. die Persönlichkeit zu destabilisieren.

Um eine "Identität ... mit der Rolle als Lehrer" (11/4) zu erlangen, die ihm am Anfang noch gefehlt hat (11/4), hält der Befragte es für unbedingt notwendig, seine Entscheidung zu treffen.

"Ich glaube, man muß irgendwo dahin kommen, sich seiner Funktion, auch seiner Selektionsfunktion, bewußt zu werden und sich entweder darauf einzulassen, oder seinen Job an den Nagel hängen, nicht." (11/15)

Die Einschätzung, daß die Selektionsfunktion des Lehrers mit Sensibilität kaum vereinbar sei, kollidiert für ihn mit eigenen Wünschen und Bedürfnissen, ein beliebter Lehrer zu sein, die er im Lauf seiner Berufstätigkeit zwar modifiziert, ("Beliebtheit über die Sachautorität" <11/6> und nicht mehr "bloße Kumpeligkeit" <11/5>), je-

doch keineswegs aufgegeben hat.

Den Widerspruch zwischen der von ihm als notwendig angesehenen Selektionsfunktion und eigenen Bedürfnissen nach freundlichem Umgang glaubt er einerseits nicht lösen zu können, er sieht sich andererseits aber auch nicht in der Lage, diese Ambivalenz zu akzeptieren. Da für ihn die Alternative darin besteht, entweder die Funktion zu übernehmen oder aus dem 'Feld zu gehen', muß er in dieser Situation einen Weg finden, um mit den eigenen Bedürfnissen umzugehen. Er glaubt das über den Mechanismus der "Verdrängung" (11/15) leisten zu können.

"Ich glaub, das meiste verdrängt man und nur in extremen Fällen kommen dann alte Sensibilitäten wieder hoch." (11/15)

"Also entweder, es siegt die Verdrängung, dann tröste ich mich damit, daß ich mir sage, also unabhängig davon, welche Gründe hier vorliegen, jeder hat irgendwo Gründe, bewertet wird hier die Leistung und fertig aus, oder aber, ja es siegt halt die andere Seite, das menschliche, das emotionale Gefühl für den Schüler, und dann geb ich ihm halt die bessere Note, nicht?" (11/16)

Auffällig ist hier, wie der Befragte den Standpunkt eines psychoanalytischen Beobachters seines eigenen Entscheidungsprozesses einnimmt.

Er bedient sich zur Beschreibung und Erklärung seiner eigenen Entwicklung eines Begriffes, dem der "Verdrängung", der einen unbewußten innerpsychischen Vorgang bezeichnet - und, ist man sich dieser Bedeutung bewußt geworden - in einem aufklärenden Sinn wirkt. In der Weise, in der er hier vom Befragten eingesetzt wird, verliert er seine aufklärende Bedeutung. Verdrängung - bruchstückhaft - einem quasi-aufklärerischen Jargon entnommen - dient dazu, rationalisierend die autoritäre Wendung zu erklären.

Menschlichkeit (Emotionalität, Sensibilität) und Objektivität sind in letzter Konsequenz für den Befragten nicht miteinander vereinbar - es gilt sich zu entscheiden. Die

Objektivität wiederum ist eine solche, die sich von der Sache her - ohne Ansehen der Person - ableitet. Bei einem zu großen Eingehen auf die Schüler in ihrer individuellen Verfaßtheit läuft er Gefahr, sich nicht mehr genügend von ihnen abgrenzen und so negative Entscheidungen, z. B. schlechte Noten, nicht vertreten zu können.

"... je kumpeliger ich eigentlich mit diesen Leuten früher umgegangen bin, umso schwerer fällt es mir, erstens zu selektieren, und umso schwerer sieht der Schüler ein, diese Note muß derjenige ja geben ... und das führt dann also zu extremeren Konflikten eigentlich im Moment der Selektion, als wenn man versucht, das auszugleichen." (11/37)

Wenn die Schüler als gleichberechtigte Partner, als "Kumpel" akzeptiert werden, so können diese auch ihre Interessen - möglicherweise im Konflikt - austragen. Weil dem jedoch für ihn die Notwendigkeit gegenübersteht zu selektieren, muß dafür eine Begründung gesucht werden, die die Gefahr größerer Konflikte ausschließt, im günstigsten Falle sehen die Schüler die Entscheidung des Lehrers ein und fügen sich seiner Sachautorität. Für die Sache und die damit verbundene Funktion steht der Lehrer mit seiner ganzen Person ein -

"Ich wollte immer Lehrer werden und bin unheimlich gerne Lehrer. Lehrer im Sinne von wirklich anderen Leuten was beizubringen" (11/42)

- ohne jedoch zu konkretisieren, welches die von ihm immer wieder genannten besonders wichtigen inhaltlichen Ziele sind.

Der Lehrer hat für die nötigen Sachinformationen zu sorgen und ist daher legitimiert, die dazu erforderliche Arbeitsatmosphäre herzustellen. "Disziplin ... muß sich über die Sache herstellen." (11/6) (vgl. auch S. 89). Um die Arbeitsatmosphäre einzufordern und um möglichst optimal Stoff vermitteln zu können, hält er eine gewisse "Distanz" zwischen sich und den Schülern für unabdingbar, da sonst die Legitimation, formale Disziplin zu fordern oder über Noten zu selektieren, brüchig wird. Er ver-

sucht einerseits, die Distanz durch sein Verhalten herzustellen, andererseits sieht er auch "unüberbrückbare Schwellen oder Schranken" (11/37) zwischen sich und den Schülern, deren Interessen nicht mit den seinen deckungsgleich sind. Der Wunsch nach Identifizierung mit den Schülern, der für ihn noch als Referendar manifest war, mußte im Lauf der Berufstätigkeit zurückgedrängt werden aus der Erkenntnis der entgegengesetzten Interessen von Schülern und Lehrern. Dieses akzeptiert er jedoch nur teilweise, da er den Schülern unterstellt, seine Angebote an Offenheit für ihre eigenen Interessen auszunutzen.

"Ich war eigentlich früher noch kumpliger orientiert, weil ich glaubte, daß man das vereinbaren könne, also der Kumpel zu sein, der Helfende, bei dem man trotzdem sehr viel lernt und hab eigentlich zusehends erfahren müssen, daß es ohne 'ne gewisse Distanz, in der man halt seine Lehrerfigur oder sowas noch irgendwo aufrecht erhalten kann, ja wesentlich konfliktfreier abläuft. Ich kann also dann sehr viel weniger von denen Pünktlichkeit verlangen, wenn es notwendig ist, aufgrund der sachlichen Gegebenheiten, und das ist es in der Regel. Oder ja Mitarbeit oder Hausaufgaben ... Da mach ich das heute auch schon mal so, also am Anfang des Halbjahres zu diesen alten Kochrezepten ... Am Anfang lieber ein bißchen härter auftreten und dann die Zügel langsam locker lassen oder so, als umgekehrt, da ... alles aufzumachen und dann das Gefühl haben, die fressen dich also auf, wenn du dabei stehst, nicht." (11/44, 45)

Die zunächst einmal sachorientierte Entscheidung für distanziertes Lehrerverhalten und damit verbundene Akzeptierung von Sanktionsmaßnahmen läßt im vorherigen Textauszug sehr deutlich auch die identitätsstützende Komponente durchscheinen. Der Befragte äußert hier sehr deutlich seine Angst vor den Schülern, die er als existentielle Bedrohung wahrnimmt. Die Schüler, die als unberechenbare und gefährliche Masse empfunden werden, können nur dadurch gebändigt werden, daß der Lehrer ihnen die 'Zügel' anlegt, erst einem solchermaßen gezähmten Gegner kann der Lehrer sich dann vertrauensvoller gegenüber verhalten. Dieses wird im folgenden Textauszug noch deutlicher, in dem der Befragte sich über seine Enttäuschungen

äußert und zugleich die Mechanismen andeutet, mit denen er seinen Identitätskonflikt bewältigt.

"Diese Enttäuschung, ja wenn man das Gefühl hat, man gibt den Schülern oder macht sich ganz auf, nicht; öffnet sich den Schülern gegenüber völlig, legt auch alle seine, seine ... ganze Persönlichkeit, seine persönlichen Defizite, seine emotionale Lage, legt die also völlig offen und man empfindet dann in bestimmten Situationen, daß das ausgenutzt wird. ... Ich glaub, darin besteht eine gewisse Enttäuschung, die vielleicht ... dazu geführt hat, ja, daß man sich dann wieder ein Stück schließt." (11/38)

L: "Also wenn ich das Gefühl hab, irgendwas läuft nicht so, wie ich mir das vorgestellt habe und ich ärgere mich darüber, dann sag ich das auch. Dann sag ich den Schülern das so, wie ich das empfinde."

I: "Und wenn Schüler das tun? Wie stellst du dich dazu?"

L: "Ja, also unterschiedlich, unterschiedlich. Das hängt so ein Stück mit der Glaubwürdigkeit zusammen; und sicherlich tu ich auch dem einen oder anderen mal Unrecht. Also das hab ich schon empfunden. Also wenn jemand sehr glaubwürdig ist, akzeptier ich das sofort und geh auch darauf ein. Wenn ich aber irgendwie das Gefühl habe, das könnte auch aufgesetzt sein, dann kann ich sehr rigide reagieren und ich hab halt auch schon den einen oder anderen dabei dann relativ hart getroffen, weil das halt doch ehrlich war. Wobei ... wenn ich das merke, auch den Mut hatte, ihm das wieder zu sagen, daß mir das leid tut, daß ich ihn angefahren habe." (11/39, 40)

In dem Verhältnis, daß er idealerweise zu Schülern haben möchte, abstrahiert er von den Bedingungen der Institution Schule und den Interessen und Funktionen der in ihr Handelnden. Aus seinem übergroßen Angebot an Nähe (Distanzlosigkeit) erwachsen ihm Enttäuschungen. Die Realität - die Institution Schule - verweist ihn jedoch in Schranken, das heißt für ihn, die Persönlichkeit zurückzunehmen, um sie zu erhalten (Entpersönlichung zur Persönlichkeitserhaltung). Die Verantwortung für diese Zurücknahme und die daraus erwachsenden Maßnahmen weist er den Schülern als Mitgliedern der Institution zu, die eben nichts als ihre eigenen, wenn auch verständlichen Interessen verfolgen. Die Distanz, mit der er seine Auto-

rität stützt - weil schwerer erreichbar macht (mystifiziert) -, wird legitimiert durch eine notwendige/wichtige Sache. Sind die Schüler nicht bereit, dieses einzusehen, so laufen die Konflikte nicht gegen die Person des Lehrers, sondern müssen gleichsam auf anderer, moralisch höherer Ebene geführt werden.

"Ich glaub schon, daß der Hauptkonflikt eigentlich immer darin besteht, daß der Schüler die Schule, so wie sie existiert, nicht begreift als etwas für ihn Notwendiges, indem er sich weiterbildet, wo er für sich lernt ... sondern als etwas, ja, da muß er hin, da muß er bestimmte Punkte machen, da muß er möglichst gut abschneiden. Und er versucht halt, so den Weg des geringsten Widerstandes zu gehen, was ich aus Schülersicht völlig verstehen kann ... Und ich mit meiner Rolle ... für mich selber den Anspruch habe, Schülern was beibringen zu wollen, aber nicht um der Schule zu genügen, sondern weil ich wirklich davon überzeugt bin, daß es für sie wichtig ist." (11/40)

Die Legitimationsfrage von Autorität ist in diesem Beispiel nicht wie in den Beispielen 1 und 15 an die Person des Lehrers und dessen Verhalten gebunden, sondern verlagert sich auf die Ebene der dem Lehrer übertragenen Verantwortung für die Persönlichkeitsentwicklung von Schülern und der Notwendigkeit von Schule als einer gesellschaftlichen Einrichtung. Die Schule als solche ist, wie sie existiert, nicht hinterfragbar; ebensowenig ist es der Lehrer als Vertreter dieser Institution, mit der er sich identifiziert. Die Schüler mit ihrem individualistischen Interesse müssen dahin gebracht werden, diese übergeordneten Ziele zu erkennen und zu akzeptieren.

3.3.2 Therapeutische Handlungsorientierung

Im folgenden sollen einige ausgewählte Beispiele dazu dienen, die Position der Befragten zu umschreiben, die sich eher als Helfer definieren. Den Schülern werden vor allem aus sozialen Gründen auch hier (Verhaltens-)Defizite zugeschrieben, die es zu beheben oder abzumildern gilt. Die Lehrer sehen sich in der Verantwortung, steuernd und helfend einzugreifen, und zwar an den Bedürfnissen der Kinder ansetzend. Obwohl sich dieses auch auf inhaltliche Aspekte bezieht, steht doch im Vordergrund das Verhalten der Schüler, das zu ändern sich diese Lehrer bemühen. Betont wird immer wieder, wieviel Kraft/Nerven es koste, auf die Schüler einzugehen.

Andererseits klingt in den zitierten Beispielen an, daß durchaus auch eigene Bedürfnisse in diese Rollendefinition des Helfers einfließen. So zeigt vor allem das im folgenden zitierte Beispiel (22), wie weit durch das Eingehen auf Schüler auch die eigenen Bedürfnisse nach guten menschlichen Kontakten befriedigt werden sollen, die einen erhöhten Einsatz an Beziehungsarbeit gerechtfertigt erscheinen lassen. Die zitierte Befragte (22) gehört von ihrer Intention her, sozial-integrativ zu arbeiten, in die Gruppe derer, die sich einer am Helferideal orientierten Pädagogik zuordnen. Ihre Handlungsorientierung kann als kumpelhaft beschrieben werden, im Umgangston und in ihren Verhaltensweisen stellt sie sich auf die Schüler ein und geht davon aus, auf dieser Ebene am ehesten die Schüler zu erreichen.¹⁾ Durch die vordergründige Anpassung an Bedingungen ihres Handlungsfeldes möchte sie zweierlei zugleich erreichen:

1) Sie möchte die Schüler dort abholen, wo sie stehen, und zu einem von ihr bestimmten Ziel bringen.

"Es ist für mich irgendwie auch sehr wichtig, ein relativ persönliches Verhältnis zu denen zu haben, ich möchte nicht zuviel Distanz zu ihnen haben, und sie sollen mich nicht als Respektperson sehen, die bin ich einfach nicht, sondern ich versuch, möglichst locker mit ihnen umzugehen, was mir dann auch die Möglichkeit gibt, bei relativ schwierigen Schülern noch eher mal mit 'ner Erziehungsmaßnahme zu landen, als jemand, der da nun ganz über diesen Schülern steht und meint, er sei was ganz Besonderes ... Wenn ein Schüler mal bei mir rummotzt, dann versuch ich auch nicht gerade, dann den total zu unterdrücken und zu sagen, hier ist nicht, und du sitzt auf deinem Platz und steh nun immer hinter dem, denn laß ich vielleicht auch mal was durchgehen, aber wenn ich dann andererseits mal zu ihm gehe und sage, so, jetzt ist Schluß, jetzt geht's nicht mehr, aus dem und dem Grunde und unterhalt mich mit ihm darüber, warum nicht und was bei ihm wohl vorliegt und so, dann kann ich das eben auch, dann hört der mir in dem Moment auch zu, ... Hab's bis jetzt auch immer geschafft, in der Klasse ein sehr gutes Verhältnis unter den Schülern herzustellen, was mir auch sehr wichtig ist, und vor allen Dingen dann eben auch ausländische Schüler bzw. verhaltensschwierige Schüler zu integrieren in die Klasse ..." (22/29)

Die Lehrerin zeigt auf, wie weit sich für sie eine Verbindung zwischen eigenen Vorstellungen über ihre Rolle und ihr Verhältnis zu Schülern und pädagogischen Zielen herstellt, in denen sie ihren eigenen Wunsch nach einem "persönlichen Verhältnis" zu Schülern verbindet mit ihrem Versuch, Schüler über Gespräche zu einer Verhaltensänderung zu bringen und somit ihr Erziehungsziel zu verfolgen. Sie geht von einem Vertrauensvorsprung aus, den sie durch ihr "lockeres" Umgehen mit Schülern genießt, und der es ihr ermöglicht, die Schüler zu erreichen. Sie möchte nicht eine zu große "Distanz" zu Schülern, da sie befürchtet, die Schüler nicht mehr - sozusagen von Mensch zu Mensch - ansprechen zu können. Sie projiziert hier ihre eigenen Wünsche und Bedürfnisse nach Nähe auf die Schüler und geht davon aus, daß deren Wünsche gleichgelagert sind. Dazu gehört auch, daß sie teilweise ein Verhalten von Schülern - "wenn ein Schüler mal bei mir rummotzt" - bereit ist zu akzeptieren, das sie bzw. den Unterricht stört. Wichtig ist es für sie, "einen Draht"

(22/31) gerade auch zu den "sozial schwächeren Schüler(n)" (22/31) zu bekommen, da sie davon ausgeht, nur dann, qua persönlichem Engagement bzw. ihrem Angebot an Nähe, ihre übergeordneten Vorstellungen besser durchsetzen zu können. Während sie jedoch Verhaltensweisen von Schülern aus "sozial schwachen Familien" toleranter gegenübersteht, akzeptiert sie "bestimmte elitäre Eigenschaften" (22/37) nicht, d.h. für sie Arroganz. Da sie es ablehnt, sich für etwas "Besonderes" zu halten und dieses auch aus ihrem pädagogischen Konzept her begründet, gesteht sie eine solche Verhaltensweise auch Schülern nicht zu. Sie sieht dann das, was sie als Zielvorstellung hat, nämlich sozial-integrativ zu arbeiten, als gefährdet an und muß sich besonders "beherrschen" (22/38). Werden ihre Angebote an Nähe von den Schülern nicht entsprechend aufgenommen, laufen diese Gefahr, daß ihr Verhalten durch die Lehrerin negativ sanktioniert wird. Die Befragte räumt ein, daß es sie "viel Nerven kostet, viel Zeit" (22/31), und beschreibt an anderer Stelle, daß sie an sich selbst die Forderung stellt, sich gegenüber Schülern "zu beherrschen", d.h.

"ich bemühe mich darum, einem Schüler das so wenig wie möglich zu zeigen, sowohl Übermäßige Sympathie als auch Übermäßige Abneigung" (22/37).

In ihr Konzept von sozial-integrativem Unterricht gehört also auch der Faktor Selbstbeherrschung. Dieses läßt den an anderer Stelle formulierten Anspruch von lockerem Umgangston und Nähe zu Schülern brüchig erscheinen, da sie diese 'Nähe' funktionalisiert für ihr Erziehungskonzept. Diese Lehrerin stellt sehr hohe psychische Anforderungen an sich und reagiert zum Teil sehr sensibel auf Verhalten von Schülern. Ihre Aussagen, wann ihr die Arbeit Spaß mache (wenn Schüler "Lust am Lernen" (22/31) haben) und wann sie keine Lust mehr hat (wenn Schüler "null Bock" (22/32) haben), zeigen, daß sie sich eingebunden sieht in ein Wechselspiel, in dem die Beteiligten gleichermaßen für das Gelingen verantwortlich sind. Reagie-

ren die Schüler nicht angemessen auf ihr Angebot an Nähe und Offenheit, so haben diese mit entsprechenden Sanktionen seitens der Lehrerin zu rechnen. Ihr sozial-integratives Modell duldet keine Abweichung von der Norm eines durch sie definierten Gruppenverhaltens. Kumpelhaftes Verhalten seitens der Lehrerin erleichtert die Kontrolle, indem der faktisch durch sie ausgeübte Zwang nicht als solcher, sondern als konsensuelle Gruppennorm erscheint.

Abweichendes Verhalten wird integriert, indem die Frage geklärt wird, was bei dem sich anders verhaltenden Schüler "wohl vorliegt". Die hierbei stattfindende Psychologisierung, an der Richtschnur eines vorgegebenen sozial-integrativen Verhaltensmodus gemessen zu werden, ist subtiler in der Vorgehensweise als offen autoritäres Verhalten. Die Individualisierung hebt den Schüler aus der Normalität heraus - weist ihm einen Sonder- und zugleich Außenseiterstatus zu und setzt ihn damit in einen Rechtfertigungszwang (vgl. Sennett 1985).

Das Modell, in dem (überspitzt formuliert) alle für alles verantwortlich sind, überträgt sie auf ihr Verhältnis zu einer Gruppe von Kollegen, mit denen sie gemeinsam fach- und schulartenübergreifend Projektarbeit initiieren möchte, um "Schüler wieder näher zusammen (zu) bringen" (22/ 39).

Im folgenden werden zwei Befragte zitiert, die sich sehr dezidiert für eine am Helferideal orientierte Pädagogik aussprechen. Deutlich werden in den beiden Beispielen Ansätze einer einfühlsamen, einer 'Pädagogik vom Kinde aus', die von der Lehrerin (beide Interviewte sind Frauen) ein hohes Maß an Bereitschaft fordert, sich auf die Bedürfnisse der Schüler einzustellen.

Im Beispiel 16 wird jedoch auch, wie selten sonst, hervorgehoben, daß die Arbeit als Lehrer positive Seiten für die eigene Entwicklung hat, sofern sich die Lehrerin

darauf einläßt, den Lernprozeß wechselseitig aufzufassen. Dem liegt eine Einschätzung von Schule als Arbeits- und Lebensraum von Schülern und Lehrern zugrunde, der nicht nur negativ zu sehen ist.¹⁾

In den beiden im folgenden zitierten Beispielen 7 und 16 verweisen die interviewten Lehrerinnen auf die Bedeutung von Gesprächen mit Schülern und anderen nahe Beteiligten hin und betonen beide ausdrücklich die Notwendigkeit, in der schulischen Arbeit sich "Zeit zu lassen", "Geduld zu haben", um längerfristig erfolgreich arbeiten zu können. Was die inhaltliche Arbeit anbelangt, so gehen beide davon aus, den Unterrichtsstoff auf die Lernmöglichkeiten und Interessen der Schüler abzustimmen und nennen dafür sehr anschauliche Beispiele im Fach Welt/Umwelt bzw. Sport.

Anzumerken ist, daß diese Befragten keineswegs völlig auf 'harte' Mittel verzichten. Diese werden von beiden dann bejaht, wenn Konflikte zwischen Schülern zu beenden sind, zu deren Lösung die Schüler aus eigener Kraft nicht in der Lage zu sein scheinen. So spricht die Befragte (7) von "konsequentem Verhalten" (7/9), das sie sich im Verlauf von Konflikten mit Schülern "leider aneignen muß(te)" (7/10). Sie begründet das mit Fällen, in denen eine Verhaltensänderung (zu sozialem Verhalten) nicht durch abgestufte "pädagogische Tricks" (7/10) bewirkt worden sei und räumt ein, daß aufgrund der schulischen Arbeitsbedingungen und der eigenen psychischen Verfassung es manchmal leichter sei, sich autoritär oder, wie sie es sagt, konsequent zu verhalten.

1) Wichtig ist in diesem Zusammenhang folgendes: die Befragte bemängelt, im Rahmen der Uni-Ausbildung habe zwar sehr viel kritische Analyse (z.B. von Schulbüchern) stattgefunden, die zu einer "Negativhaltung" (16/15) gegenüber Schule geführt habe, aber weitgehendere Erkenntnisse über Entwicklungspsychologie seien nicht in ausreichendem Maße vermittelt worden.

Als Beispiel für Situationen, in denen sie für sich autoritäre Maßnahmen akzeptiert, sieht sie die mit ihrer Arbeit verknüpfte "Aufpasserrolle" (7/11) während der Pausen.

"..., Pausenaufsicht, entweder geht man im Flur entlang, rauf und runter, und sagt hundertmal den gleichen Satz: Würdest du bitte rausgehen ..., versucht man zu erklären unter Umständen, warum der rausgehen soll, und irgendwann, weil man vorher und nachher auch Unterricht hat, hat man einfach keinen Nerv mehr dafür, und macht man es sich leicht, stellt sich einmal hin, schreit laut 'raus' und dann gehen zwanzig Schüler auf einmal raus." (7/10)

Sie stellt für sich einen Zusammenhang her zwischen Sachbeschädigung, Arbeitsbelastung anderer, vor allem der Putzfrauen und ihrem eigenen Bedürfnis nach Erholung zwischen den Unterrichtsstunden, was es für sie gerechtfertigt erscheinen läßt, Aufwand (an Gesprächen, Erklärungen) und Ergebnis gegeneinanderzustellen und sich für knappe Anweisungen zu entscheiden, ohne jedoch völlig auf erklärende Gespräche mit Schülern zu verzichten.

"Ach, inzwischen stehe ich dazu, weil ich ... sehe, wie das ist, ... in den Pausen dermaßen viel beschädigt wird, also auf den Toiletten..., mit Wasserhähnen aus der Wand, und das ganze Wasser lief, und die Putzfrauen hatten die Arbeit..." (7/11)

"Wenn man zum Beispiel mit den Putzfrauen zum ersten Mal ins Gespräch kommt und sieht, was die da zu leiden haben durch Überstunden, die sie nicht abwehren können ... Der Hausmeister, der da auch ein relativ hartes Leben hat." (7/11)

"Ich versuch auch noch nach wie vor, den Schülern in Gesprächen klarzumachen, warum ich sie vom Klo verjage..." (7/11)

Sie begründet ihr Verhalten aus der Einsicht in die Notwendigkeit, auf Reglementierungen zum Schutz anderer oder ihrer selbst nicht verzichten zu können. In solchen Situationen, die sie erst im Rahmen ihrer Arbeit unmittelbar kennengelernt hat, scheint ein rigideres Eingreifen gerechtfertigt zu sein, da es weniger aufreibend zu

schnellerem Erfolg führt. Aus dem Motiv heraus, Schutz zu gewährleisten, das im Zusammenhang mit dem Helferideal eine zentrale Funktion hat, läßt sich auch das folgende Beispiel interpretieren, in dem die Befragte beschreibt, wann sie zu einer harten Ordnungsmaßnahme (was ja - so ist anzunehmen - einen Ausnahmefall darstellt) greift:

"... diese üblichen Schritte, also im Gespräch, dem Schüler sein Verhalten vor Augen zu führen, wie er auf andere Mitschüler wirkt und ganz einfach, um ihm klarzumachen, daß es für ihn zu gefährlich ist, zu welchem Unfall das führt, wohin das führen kann und daß eben, wenn er sich weiter so verhält, das nicht tragbar ist für die Mitschüler. Na ja, ... wenn das Gespräch also nichts gebracht hat und auch andere pädagogische Maßnahmen nichts gebracht haben, wie ... eine veränderte Rolle gegenüber dem Schüler, wo er sich dann ein bißchen mehr vor den andern hervortun kann, ... wenn also die ganzen sogenannten pädagogischen Tricks nicht gefruchtet haben, dann eben ... auch mal zu solchen Sachen greifen, ... einen Schüler hab ich mal vier Wochen aus dem Sportunterricht entfernt, was ... eine ganz enorme Verhaltensänderung erbracht hat und das war eben mit ... der OS-Leitung und dem Fachlehrer abgesprochen, ob sich solche Verhaltensweisen in anderem Unterricht auch zeigten, und das hat ihn dann doch wohl sehr überrascht, und da er sehr gerne Sport macht, ... hat das auch sehr stark zu einer Verhaltensänderung geführt." (7/10)

In der Beschreibung der Ausgangslage klingt sehr deutlich ihr Bestreben an, eine Beschützerrolle zu übernehmen, einmal den Schüler vor sich selbst zu schützen, zum andern die Gruppe vor den Auswirkungen seines Verhaltens. Auch bei dem eskalierenden Konflikt argumentiert sie immer noch vom Entwicklungsstand des Schülers her. Selbst als sie nach dem Ausschöpfen der ihr zur Verfügung stehenden Möglichkeiten ("pädagogischen Tricks") dann zu einer rigiden, offiziell legitimierten Maßnahme greift, dem Ausschluß des Schülers aus dem Fachunterricht, läßt sich diese Entscheidung immer noch in ihre generelle Handlungsorientierung - Schutz und Hilfe zu gewährleisten - integrieren. Sie argumentiert nach wie vor von der Persönlichkeit des Schülers aus, den sie, wie

sie sagt, mit Erfolg zu einer Verhaltensänderung geführt hat, da sie ihn dort negativ sanktioniert, wo er motiviert ist. Der von ihr beschriebene Extremfall fügt sich ein in ihr Konzept von Sportunterricht, den sie als besonders geeignet ansieht für verhaltenstherapeutische und sozial-integrative Arbeit.

Im Normalfall geht sie davon aus, daß es ihre Aufgabe ist, "Unterricht auf therapeutischer Ebene" (7/15) zu gestalten, d.h. sowohl dem einzelnen Schüler in seiner Individualität ("Veranlagung und körperliche Möglichkeiten" <7/15>) gerecht zu werden als auch "diese Sozialverhaltensweisen, die sie so mitbringen" (7/15) aufzugreifen und mit geeigneten Maßnahmen in ihrem Sinne umzulenken. Sie leugnet dabei nicht die Ventilfunktion des Sportunterrichts generell und im Rahmen des Fächerangebots, sondern versucht das zu integrieren in ihr Gesamtkonzept eines partnerschaftlichen, nicht konkurrenzorientierten Umgangs miteinander, "daß man sich gegenseitig auch helfen kann" (7/17). Sie überträgt damit ihr eigenes Konzept der Lehrerrolle, Helfer zu sein, auf die Schüler. Sie möchte ihre eigene Lebensmaxime auch den Schülern vermitteln. Hier deutet sich an, daß ihre Rollenselbstdefinition weit über den Rahmen des Schulischen hinausgeht, was sich im folgenden in der Beschreibung der von ihr für geeignet befundenen Unterrichtsmaßnahmen zeigt, in denen sie die Lebenswelt der Schüler als handlungsleitend für ihren Unterricht nennt, um so wiederum am ehesten Zugang zu ihnen zu bekommen.

"Erst mal jeder für sich ... austoben, bißchen Luft ablassen, aus dem andern Unterricht und überhaupt aus seiner Lebenssituation, Kraft austoben ... und dann eben Verhaltensweisen einüben im Partnerspiel ... sich ein bißchen langsamer aufeinander einzustellen und ein bißchen Rücksicht zu üben." (7/15/16)

Um ihre eigenen Ansprüche und den von ihr wahrgenommenen Bedürfnissen der Schüler gerecht zu werden, ist sie bereit, z.B. in OS-Klassen die

"Ansprüche vom Sportlerischen so niedrig zu schrauben, daß man so normale Spiele, die sie draußen auf der Straße spielen, aufgreift" (7/16).

Im Rahmen ihrer generellen Handlungsorientierung, durch möglichst genaue Kenntnis der Schüler und ihrer Lebensbedingungen Möglichkeiten der Verhaltensänderung zu entwickeln, stellt sie sozusagen einen therapeutischen Zirkel her, in den sie den Schüler einzubinden versucht, sieht aber gleichzeitig auch die Vergeblichkeit ihres Tuns in Extremfällen, wo sie dann jedoch (siehe oben) ihre Sanktion mit einer Schutzfunktion begründet, was es ihr ermöglicht, auch dann ihr Helferideal aufrechtzuerhalten.

"Ja, also erstmal ist Voraussetzung, diese ungenügenden OS-Konferenzen, daß sie also 'n bißchen was bringen, daß der Klassenlehrer einem ein bißchen was erzählt über die Hintergründe, Elternhaus, da auch mal mit zwei Eltern sich in Verbindung setzen, daß ich ungefähr einschätzen kann, warum sie sich teilweise so chaotisch verhalten ... tue ich auch Sachen, wo ich weiß, ich kann mich tottherapieren, und ich weiß, es bringt nichts, also Schulpsychologe bringt auch nichts, bei so'nem Elternhaus, man kann versuchen, mit ganz, ganz, ganz viel Geduld das irgendwie aufzufangen, aber wenn es irgendwie gar nicht mehr geht, muß er halt mal 'ne Stunde zusehen, weil er sich absolut nicht regulieren kann und die anderen da so behindert, daß es gefährlich ist, also körperlich jetzt gefährlich." (7/16)

Sowohl durch eigenes Engagement als auch durch die Mitarbeit professioneller Helfer versucht sie Informationen zu bekommen, um therapeutisch eingreifen zu können, deutet aber zugleich auch an, daß es Grenzen für ihre Arbeit gibt. Sie sieht sich mit Bedingungen konfrontiert, die sie auch bei größtem Einsatz ("ganz, ganz, ganz viel Geduld") nicht mehr verändern kann. Sie resigniert dann allerdings nicht, sondern versucht unter anderen Vorzeichen auch dann noch ihrem Ideal zu entsprechen, indem sie ihre Eingriffe mit der Notwendigkeit, Schutz zu gewährleisten, rechtfertigt.

Im nächsten Beispiel (16) zeigt sich die therapeutische Handlungsorientierung in besonderer Breite. An der Stelle, an der die Befragte auf die Bedeutung des EGW¹⁾-Bereichs im Studium eingeht, stellt sie in besonders plastischer Weise dar, wie weit ihre gegenwärtige Berufsarbeit durch einen "Widerspruch" (16/20) bestimmt ist, den sie nach eigenem Bekunden nicht "auflösen" (16/20), sehr wohl aber "reflektieren" (16/20) kann. Sie umreißt diesen Widerspruch folgendermaßen:

"... daß du ja ständig Schule als Selektionsinstrument erlebst auch, nicht, und das auch ständig selber tun mußt, ne, und weißt also aufgrund dessen, was wir da, womit wir uns auseinandergesetzt haben (an der Universität, d.Verf.), daß du diesem Widerspruch eigentlich überhaupt nicht entinnen kannst, ne."
(16/19)

Dieses führt bei der Befragten jedoch nicht zur Abwehr oder Resignation, vielmehr sieht sie sich vor die Aufgabe gestellt:

"Also wo setze ich dann für mich Schwerpunkte, beziehe ich mich mehr dann auf selektive Mittel oder begreife ich mich selber, versuche ich mich selber so zu begreifen, daß ich nicht nur selektier, sondern also eigentlich versuch, so jedem Schüler soviel zukommen lasse, wie ich schaffe..." (16/19)

Sie sieht es als Vorteil der Ausbildung an, gelernt zu haben zu reflektieren, was für sie von entscheidender Bedeutung ist, um sich Klarheit über sich selbst zu verschaffen ("die Schüler und das Verhältnis, was da eigentlich vorherrscht, welche Mechanismen ... dahinter stehen" <16/20>).

Die Befragte definiert ihre Position im widersprüchlich erlebten Handlungsfeld Schule als eine, die durch subjektive Entscheidungen, "Schwerpunkte" setzen, aktiv bestimmt werden kann. Sie akzeptiert zwar einerseits institutionelle Bedingungen ihrer Rolle, "Selektion" und das Ausüben "eine(r) Form von Gewalt", d.h. "Schule (ist)

1) erziehungs- und gesellschaftswissenschaftlicher Bereich

ein Raum, wo die Eltern die Erziehungsgewalt für den Zeitraum wirklich abtreten an den Lehrer" (16/56), sieht aber trotzdem die Möglichkeit, in diesem gegebenen Rahmen eine Entscheidung für die Schüler zu treffen.

Sie argumentiert in unterschiedlichen Zusammenhängen "vom Kind aus" und analysiert von diesem Standpunkt aus ihre Arbeit. Von ihrer Position ausgehend, daß Schule "Lebensraum für Kinder" und "Arbeitsraum" (16/15) für Lehrer ist, möchte sie möglichst weitgehend auf die Bedürfnisse der Schüler eingehen bzw. ihren Möglichkeiten gerecht werden, und das sowohl, was ihre Unterrichtsgestaltung als auch ihr Verhalten anbelangt. Aus diesem Anspruch ergibt sich für sie, daß sie viel über Kinder wissen möchte. So kritisiert sie an der Ausbildung die unzureichende Vermittlung von Entwicklungspsychologie (16/12). In der Anfangszeit des Unterrichtens haben dann Disziplinfragen für sie den Zugang zu den Schülern verstellt. Erst mit zunehmender Praxiserfahrung sei es ihr nunmehr möglich, "so Kinder genauer anzugucken und schneller hinterzugucken, was z.B. eigentlich los ist, und wie man an jemanden rankommt, ne?" (16/9) Das "Rankommen", das Herstellen von Nähe zu den Schülern sieht diese Lehrerin als ihre zentrale Aufgabe an. Das Einfühlungsvermögen in die Klasse bzw. Schüler, also das, wofür sie mit Ihrer Individualität einsteht, ist die Grundlage für positive Unterrichtserfahrungen. Dann gelingt es ihr, von Notwendigkeiten ausgehend, die Schüler weitergehend zu motivieren.

"... Teilweise mußt du denn eben auch mit Material arbeiten, das du nicht für besonders gut hältst. ... Sicherlich ist es frustrierend, also weil so überbleibt aus den (Uni, d.Verf.) Projekten auch eine relative Negativhaltung gegenüber all das, was Schule dir bietet, nicht ... Es wurde ja relativ viel für schlecht befunden, also nicht nur das Buchmaterial, ..., also eine ganze Menge andere Dinge ja auch ... und daß es aber denn Arbeitsraum ist, nicht, und Lebensraum für Kinder für eine große Zeit des Tages, und daß man damit umgehen muß. ... Und gucken, was man daraus machen kann, ... daß man sich das selbst

immer erstmal aufbauen mußte, ne? Wie kann man damit leben, ne? Und daß ich die Bücher einsetzen muß, das hat mich nachher nicht mehr so frustriert, nachdem ich dann gesehen habe, ich kann das einsetzen und dann kommt auch vielleicht ... viel mehr für Kinder noch bei raus, als ich für mich gedacht habe, denn die Analyse sieht ein bißchen anders aus als das, was Kinder tatsächlich damit anfangen und was man wirklich daraus machen kann." (16/15, 16)

In dieser allgemeinen Feststellung werden die zentralen Orientierungen der Befragten deutlich. Der Theorie "Analyse" steht die Wirklichkeit, "die Kinder" gegenüber. Mit ihrer Aussage, daß Schule Arbeits- und Lebensraum für Kinder ist, hebt sie sich aus der Masse der Befragten heraus, die dieses eher in seinen negativen Auswirkungen (z.B. auch im destruktiven Handeln von Schülern gegen unpersönliche Schulgebäude oder in aggressivem Verhalten) wahrnehmen, nicht aber als Lebensbereich, den Schüler und Lehrer durch ihr Verhalten und ihre Arbeit mitgestalten.

Die Notwendigkeit, diesen Lebensraum als Ausgangspunkt für die Bestimmung der eigenen Arbeit bewußt wahrzunehmen, kehrt das Modell des sog. Praxisbezugs, der ja in vielfältiger Weise in didaktische und methodische Planungen eingegangen ist, um. Praxis - und damit Leben - findet nicht außerhalb von Schule - die dann Schonraum und Scheinwelt bleibt - statt, sondern Schule ist Leben und damit Praxis.

Das bedeutet, die Selbstwahrnehmung in der Situation Schule - Lehrer - Lernen - anzunehmen, sich darin zu schulen und in diesem Sinne auch mit den Schülern zu arbeiten.

Die Lehrerin muß sich in der Situation definieren, muß einerseits institutionelle Bedingungen akzeptieren ("die Bücher") andererseits aber auch ihre eigenen Bedürfnisse und die der Kinder nicht vernachlässigen (vgl. auch S. 40 ff). Das verlangt von ihr Empathie ("Gucken") und eigene Leistung ("aufbauen"). Gelingt ihr dieses, so kann

sie die Schüler weit über das Normalmaß hinaus ansprechen, wie ein anderes Textbeispiel belegt. Es geht ihr nicht nur darum,

"Irgendwelche Fakten zu lehren ..., sondern, wo man auch so Zusammenhänge versucht, die für Kinder durchsichtig zu machen oder auch solche Möglichkeiten zu schaffen, wo sie selber solche Verbindungen ziehen können und knüpfen können." (16/21),

"... sowas wie Atlasarbeit, was wir auch machen müssen in Klasse 5-6, wo die Kinder ganz stark motiviert waren, wo ich auch Dinge habe einbringen können, ... so weit über das hinausging, ... was eigentlich verlangt ist, ne?" (16/26)

"Von dieser Motivation her waren die weit zu führen, ... das war eine tolle, tolle Sache so um die Atlasarbeit herum. ... Das war so mal ein Stück, wo das ... zum Selbstläufer wurde, nicht? Wo du auch nicht zäh weiterziehen mußtest so durchs Thema, sondern wo die Kinder soviel mitbrachten, daß wir da also ... endlos hätten arbeiten können." (16/27)

Wenn sie hier für die Schüler - im allgemeinen und im besonderen - beschreibt, daß es darauf ankommt, Motivation vorausgesetzt, mehr zu leisten als das Notwendige, so findet sich ihre eigene Handlungsorientierung darin wieder. Für sie bedeutet das, mit allen Mitteln die Schüler zu erreichen, ihre Möglichkeiten und Bedürfnisse aufzuspüren. Für diese Befragte ergeben sich folgerichtig auch dort die größten Probleme, wo es ihr nicht mehr gelingt "heranzukommen" (16/39). Dann zeigt sich die Orientierung am Helferideal besonders deutlich. In einem Fall von "ganz starker Verhaltensauffälligkeit" (16/39) beschreibt sie ihre Bemühungen, diesen Schüler weiterhin in die Klasse zu integrieren. Sie stellt einen therapeutischen Zirkel her, in den sie sich selbst einbezieht. Erst nachdem alle Anstrengungen nicht weitergeführt haben und auch professionellere Helfer (Schulpsychologe), nichts erreicht haben, ist sie bereit, das Kind auf eine Schule für Lernbehinderte zu schicken bzw., falls diese den Schüler nicht aufnimmt, für eine therapeutische Betreuung am Nachmittag zu sorgen. Die folgenden Textauszüge

ge zeigen auf, wie weit sie sich in diesem Fall engagiert:

"... keine Möglichkeit, Zugang zu finden, das jetzt schon so Zeiträume von über einem halben Jahr vergangen sind, und ich mir also auch wirklich ein Bein ausreiße, um ranzukommen, und es klappt einfach nicht mehr. Nicht nur über Eltern, hier sind auch teilweise Kinder eben in der Klasse, ... wo die Eltern also nur noch händeringend ... bei mir anrufen und du kriegst hier halt mitgeteilt, daß die Kinder den Eltern völlig über den Kopf gewachsen sind, daß sie mit nichts mehr klarkommen. ..." (16/39)

"Ich wende mich schon an einen schulpsychologischen Dienst, aber da ist auch das Problem, daß die nicht in der Lage sind, sofort zu kommen, sind total unterbesetzt, und daß dann Zeiträume dazwischen liegen, wo einfach nicht viel passieren kann, denn ich kann nicht für Kinder Einzelunterricht machen, das würden solche Kinder verlangen ... Denn würde vielleicht ein bißchen mehr rauskommen, aber das schafft keiner." (16/40)

In besonders gravierenden Fällen, wo sowohl die Eltern aufgeben als auch professionellere Helfer nicht einspringen können, stößt die Befragte an die Grenzen ihrer Möglichkeiten. Obwohl sie nach eigenem Bekunden noch weitergehen müßte, gibt sie hier jedoch auf, sichert sich in ihrem Entschluß dann mit dem Urteil anderer Helfer ab. Die Aufgabe des Schulpsychologen liegt für sie dann nicht mehr unbedingt darin, dem Kind zu helfen, sondern ihre Entscheidung zu untermauern.

"Nicht jedes Mal ist der Schulpsychologe in die Klasse gekommen, sondern wir haben Gespräche geführt über die Situation ... Der Effekt davon ist, daß ich mich dann sicherer fühle, daß für das Kind nun ganz viel rausgekommen wäre, ist einfach nicht der Fall...." (16/40)

Auch in der folgenden Beschreibung des Falles wird deutlich, daß es trotz des Einschaltens anderer Helfer, letztendlich auf ihre Entscheidung ankommt - in ihrer Hand laufen alle Fäden zusammen. Sie möchte mit ihrem hohen persönlichen Einsatz alle möglichen negativen Einflüsse abwenden, dort, wo sogar Eltern versagen, erwar-

tet allerdings umgekehrt auch die Bereitschaft zu einem ebensolchen Einsatz zur Verfügung zu stehen, d.h. sich als hilfsbedürftig zu definieren. Sie beansprucht zugleich aber auch aus dieser Position heraus für sich die Kompetenz, über das weitere Schicksal des Schülers zu befinden, dieses jedoch erst, nachdem die eigene Urteilsbildung durch die fachliche Kompetenz professioneller Helfer abgesichert ist. In dem Bestreben, möglichst weitgehend abgesichert eine folgenreiche Entscheidung über einen Schüler zu treffen, zeigt sich auch, daß die Lehrerin verhindern möchte, ein vorschnelles Urteil aus situativ bedingten Affekten heraus zu fällen.

"Daß wir dann mehrere Möglichkeiten diskutiert haben, und daß ich diese Möglichkeiten dann irgendwann in einem Gespräch den Eltern auch vorgestellt habe, wovon die erstmal eine wahrgenommen hat, daß aber jetzt ein Hin und Her und wieder Rückschalten zwischen diesen Personen, Schulpsychologen, die Eltern sind zum Kinderpsychologen mit dem Jungen, wo sich rausstellte, da waren die auch schon vor zwei Jahren und haben eine Therapie abgebrochen für das Kind. Und ich bin zum Schulpsychologen,-- bin auch zum Kinderpsychologen gefahren, habe mit allen Beteiligten also versucht, das ganze Feld abzustecken und jetzt traue ich mir zu, den Eltern auch zu sagen, ich kann den Jungen nicht in der Klasse behalten. ..." (16/42)

Ihre eigene Opferbereitschaft -ihr persönlicher Einsatz- ist hoch, findet aber dort seine Grenzen, wo sich das Gegenüber tendenziell verweigert. Die Befragte, die davon ausgeht, daß Lernen "personenbezogen" (16/58) ist,

"daß die erstmal ... für mich und nicht für sich oder für irgendwelche Zukunft, die sie nicht kennen, also nicht für das Leben lernen, sondern für mich jetzt," (16/59)

muß folgerichtig auch ihrem eigenen Verhalten eine hohe Bedeutung zumessen. Wenngleich es Kinder gibt, die sie nicht erreicht, für die sie eine "Nullperson" (16/57) ist, geht sie generell jedoch davon aus, daß "mein Verhalten ... die sicherlich ein Stück irgendwo prägen (wird)" (16/57). Im folgenden umschreibt sie ihre Erwar-

tungen an Schüler:

"Interessengebiete selber finden zu können, auch selbständig zu arbeiten, ... sich selbst auch was anzueignen, ... daß sie auch Bereitschaft mitbringen, so Wissen sich anzueignen, was ich ihnen vermitteln kann, also auch Wissen wirklich zu wollen." (16/55)

An einem Gelingen des Lernprozesses müssen alle Beteiligten ihrer Auffassung nach mitwirken. "Schule macht auch noch Spaß, ... in gemeinsamer Lernsituation mit den Kindern zu stehen" (16/68). Dort, wo Bereitschaft vorhanden ist, kann sie etwas vermitteln, dort allerdings, wo diese verweigert wird, wie sie am Extremfall beschreibt, enden auch ihre Möglichkeiten bzw. endet ihre Bereitschaft, sich weitergehend persönlich zu engagieren. Noch deutlicher wird ihre Vorstellung von einem Wechselspiel zwischen Schüler- und Lehrerverhalten dann, wenn sie fordert,

"... daß die ... eine Offenheit haben und ... sowas wie eine Ehrlichkeit ... zu sich selber in guten als auch schlechten Tagen stehen können ..., wobei ich das dann also eben auch für wichtig halte, daß man selber damit umgeht. Wenn man das erwartet, dann kann man das eben nicht sanktionieren hinterher, sondern muß dann also auch selbst ein Verhalten zeigen im Umgang, damit die Kinder ... auch wieder Mut haben, auch offen und ehrlich zu sein..." (16/55)

Sieht man sich diese allgemeinen Erwartungen an Schüler genauer an, so tauchen die Handlungsmaximen der Lehrerin auf anderer Ebene wieder auf, was ihrer Vorstellung - Vorbild zu sein - entspricht, nämlich Bereitschaft, sich etwas zu erarbeiten und offen zu sich selbst zu sein, was für sie selbst die Bereitschaft zur Selbstreflexion bedeutet. Allerdings sieht sie in diesem wechselseitigen Verhältnis die Schüler nicht als gleichberechtigte Partner, sondern, wie es auch die Selbstdefinition als Vorbild nahelegt, eher als 'Objekte', die bereit sind, sich nach ihrem Bild zu formen. Die tendenzielle Angleichung an das durch sie verkörperte Vorbild wird dadurch verstärkt, daß ein Fehlverhalten, wenn die Schüler offen

und ehrlich dazu stehen, nicht negativ sanktioniert wird, ist doch die Offenheit der Partner (Klienten) prinzipielle Voraussetzung dafür, die eigene therapeutische Handlungsorientierung realisieren zu können. Ebenso wie sie bei der Handhabung des vorher beschriebenen Extremfalles letztendlich die Fäden in der Hand hat, wird auch in der Beschreibung alltäglicher Konfliktbewältigung in der Klasse deutlich, daß sie dort, wo die unmittelbar Beteiligten nicht weiter wissen/können, von höherer Warte aus ihre Entscheidungen trifft, die dann den Betroffenen ihrer Einschätzung nach am besten gerecht werden.

"Wenn es Dinge sind, ... die Kinder miteinander austragen ..., also daß ich schon eine Zeit lang zugucke und also nicht eingreife, ... also Situationen nicht sofort beende, die da sind, sondern erstmal auch warte, ... eine Gratwanderung, ... daß die nicht mehr in der Lage sind, das selbst jetzt aufzulösen oder zurückzustellen, sich selbst zurückzunehmen, das können ganz wenige Kinder, ... daß ich das eigentlich immer recht abrupt dann beende, und erst so nach einer ganzen Zeit so am Ende vom Unterricht vielleicht wieder oder in Pausen mit Schülern dann darüber spreche ... sind dann Kinder in der Klasse, die dann ständig dicke Halsadern haben, ... die also sich kein bißchen zurücknehmen, ... sich wirklich hochsteigern, wo du das Gefühl hast, jetzt schlagen sie sich gleich, ... daß ich sehe, das schaffen die jetzt nicht, davon runterzukommen, ... da greife ich dann halt auch ein ..., Schluß, Ende, hinsetzen ... Dann am Ende der Stunde ... drüber rede ... aber manchmal auch direkt sofort danach, wenn die ... tätlich werden gegeneinander, ne?" (16/63, 64)

Um die Schüler vor sich selbst ("hochsteigern", "kein bißchen zurücknehmen") oder vor der Gewalt anderer ("brüllen", "treten", "pieken" <16/62>) zu schützen, greift diese Lehrerin mehr oder weniger "abrupt", "energisch" ein, um die Situation zu beenden. Diese Maßnahmen legitimieren sich für sie ähnlich wie in Beispiel 7, jedoch nicht aus institutionellen oder Sachzwängen heraus, sondern aus dem Motiv, Schutz zu gewähren, um die Kinder später zur Einsicht in ihr Verhalten zu führen. In der Textsequenz wird ihr Ziel, Harmonie in der Gruppe herzustellen, deutlich. Voraussetzung eines harmonischen Um-

gangs in der Gruppe ist eine gelingende Affektkontrolle, die Steuerung der eigenen Emotionalität. Gelingt dieses, so ist qua Selbstdisziplin die "autoritäre" Steuerung in die Verantwortlichkeit jedes einzelnen Gruppenmitglieds gelegt.

"Unauffällig sein heißt überleben. Die eigene Normalität als Maske tragen, die Gleichgültigkeit der Autoritäten, der Behörden anstreben - das führt zu einer Selbstdisziplinierung, wie sie die Viktorianer so streng nicht hätten denken können."
(Sennett 1985, 118)

3.4 Zusammenfassende Interpretation zum Stichwort 'Verhältnis Lehrer-Schüler'

Die Frage, welches Verhältnis zwischen Lehrer und Schüler herrscht, läßt den Konflikt durchscheinen, der sich ergibt aus der Widersprüchlichkeit des Lehrerberufs, den Schmidbauer (1983) sehr treffend als das Dilemma zwischen zweckrationaler und gefühlsbetonter Arbeit umschrieben hat. Die Arbeit in der Institution Schule zwingt die in ihr Tätigen dazu, ihre Position innerhalb des oben umrissenen Spektrums einzunehmen; ein Nichtverhalten gibt es nicht, es würde im Extremfall die Aufgabe der eigenen Autonomie bedeuten.

Der Lehrer sieht sich mit der Notwendigkeit konfrontiert, die normativen Anforderungen der Berufsrolle zu erfüllen und zugleich den Ansprüchen und Erwartungen der Schüler (denen a priori unkontrollierte Affektivität zugeschrieben wird) gerecht zu werden. Zu welcher Seite er auch tendiert, er muß diese Entscheidung mit seiner Individualität tragen. Dieser Versuch - und zugleich die Notwendigkeit -, einen strukturellen Konflikt individuell zu lösen, das zeigen die Ergebnisse, kann nur bedingt und keineswegs endgültig gelingen.

Die Widerspiegelung der strukturellen Krise im Bereich der Schule (Negt 1984) und die damit zusammenhängende Brüchigkeit der Identitätsformation von Jugendlichen - wie auch von Lehrern - lassen eine eindeutige Positionsbestimmung als Lehrer kaum mehr zu und verstärken den Legitimationsdruck für das eigene Tun.

In den Interviews lassen sich zahlreiche Belege dafür finden, daß die besondere Belastung (vgl. auch Ziehe 1983; Negt 1984) für den Lehrer darin besteht, mit dem Zwang und der Freiheit konfrontiert, individuell sinnstiftend zu wirken - immer wieder mit der Person neu für Allgemeines, aber keineswegs Selbstverständliches (Inhalte, Regularien, pädagogischer Auftrag) eintreten zu müssen.

Der Druck, das eigene Handeln psychologisch, soziologisch, pädagogisch zu legitimieren, ist im Zusammenhang mit der Ausbildungsbiographie und in einem weiteren gesellschaftlichen Rahmen zu sehen.

Erfahrungen der individuellen Ausbildungsbiographie, die in subjektiv gebrochener Ausformung die Auseinandersetzungen mit Gesellschaftskritik an der Universität Bremen widerspiegeln, treffen auf einen allgemeineren Trend zur "Versozialwissenschaftlichung" (Oevermann 1983) und Psychologisierung des Alltagshandelns.

Die Frage der Legitimierung des eigenen Tuns hängt zusammen mit dem mehr oder weniger bewußt wahrgenommenen Aspekt der Lehrerrolle, Macht auszuüben.

Die handlungspraktische Auslegung dessen, was hier als Macht bezeichnet wird, liegt letztendlich im Entscheidungsbereich des einzelnen, wobei er sich subjektiv nicht unbedingt über diese Möglichkeit im klaren ist.

Die Handlungsorientierungen, die im Rahmen der Untersuchung ermittelt werden, bewegen sich zwischen den idealtypisch angenommenen Konstrukten des 'autoritären' und des 'therapeutischen' Lehrers.

Tendiert der einzelne eher in die Richtung des Akzeptierens der normativen Seite seines Berufs, so sieht er sich einem zunehmenden, gesellschaftlich vermittelten Legitimierungszwang für sein Verhalten ausgesetzt. Wenn er offen Leistung und Disziplin fordert, so sind ihm - resultierend aus dem alltagssprachlichen Gleichsetzen von Macht und Autorität, die als fragwürdig eingeschätzt wird - Widerstände ¹⁾ gewiß. Der Lehrer spricht sich,

1) sowohl seine eigenen als auch die von Kollegen und Schülern

ausgehend von einer autoritären Handlungsorientierung, für Verhaltensweisen aus, mit denen er seinen normativen Aufgaben am ehesten gerecht zu werden glaubt. Seine Autorität nimmt paternalistische Züge (Sennett 1985) an. Er sieht sich in der Rolle des starken und strengen Vaters oder Führers und leitet daraus, moralisch überhöht durch den Anspruch, zu Selbständigkeit o.ä. zu erziehen, die Notwendigkeit ab, die unreifen Schüler zu diesem Ziel zu bringen. Die aggressiven Züge dieser Handlungsorientierung, die an ein archetypisches Bild von väterlicher Autorität erinnern lassen, werden gebrochen durch subjektive Erfahrungen von Unsicherheit, die in einigen Fällen direkt verstärkend für autoritäre Verhaltensweisen wirken. Die Komponente der Fürsorglichkeit gehört mit in dieses Verhaltensspektrum, in dem neben und durch Stärke auch Schutz gewährleistet werden soll.

Orientieren sich die Lehrer am Bild des Helfers oder Therapeuten, so weist ihre Selbstdefinition eher Züge einer maternalistischen Autorität auf - der helfenden, verständnisvollen und beschützenden, die - altruistisch - über das Maß des Notwendigen hinaus sich für das Wohl ihrer Schützlinge einsetzt ¹⁾ und sich der sozialen Anerkennung gewiß sein darf. Die durch therapeutische Verhaltensweisen bestimmte - eigene Bedürfnisse scheinbar zurückstellende - Arbeit mit den Schülern geschieht mit der Zielvorstellung, Beschädigungen und Defizite, die außerhalb der direkten schulischen Einflußsphäre liegen, auszugleichen. Grundlegende Konflikte werden psychologisiert, damit vor allem ein Ziel - Harmonie in der Gruppe - sich herstellen läßt. So werden Affektkontrolle und Selbstdisziplin (vom Selbstbild auf die Schüler projiziert) als Garant für diese Harmonie gesehen.

1) - und deshalb auch einmal streng sein darf -

Beide Handlungsorientierungen enthalten die Komponente der Machtausübung in mehr oder weniger verschleierter bzw. sozial akzeptierter Form.

Sowohl in der Identifizierung mit Aspekten der Vaterrolle als auch der Mutterrolle wird der Versuch unternommen, das Dilemma zwischen normativer und gefühlsorientierter Arbeit sozusagen individuell durch die Schaffung einer dritten - einer symbolischen - Realität, einer quasi familiären Situation zu lösen. Der Lehrer übernimmt die Rolle eines Elternstellvertreters ¹⁾ und kann dann versuchen, zumindest vom Anspruch her, Defizite auszugleichen und das Kind zu einem sozialen Wesen zu machen. ²⁾ Gleichzeitig mit dem sich darin andeutenden 'Allmachtsanspruch' bietet die symbolische Realität auch Raum für Intimitätsbedürfnisse des Lehrers, den Wunsch nach 'Nähe' und 'Menschlichkeit'. Die Ergebnisse zeigen, daß es den einzelnen, gleich welcher Handlungsorientierung, nur schwer gelingt, diese Bedürfnisse in unverstellter Form in die Berufsarbeit zu integrieren. Häufiger findet sich der Ansatz, entweder diese Bedürfnisse zu unterdrücken, abzuspalten oder in verstellter Form zum Beispiel in 'falscher' Fürsorglichkeit wieder in die Arbeit einzubringen.

Die idealtypische Handlungsorientierung ist nicht im Sinne einer Gegenüberstellung von 'gutem' und 'schlechtem' Lehrerverhalten zu verstehen, sondern vielmehr als die Darstellung unterschiedlicher Rollenorientierungen mit daraus resultierenden Handlungsmustern. Quer zur Handlungsorientierung lassen sich Hinweise zu Bewußtseinsformen - Formen der Verarbeitung von Realität - auffinden.

1) - was er juristisch ja auch ist -

2) Autonomie wird dem Kind erst in der Verweigerung zugestanden, dann nämlich, wenn es sich den Erziehungsmaßnahmen widersetzt und besondere Eingriffe nötig erscheinen.

Wesentliche Merkmale für Verarbeitungsformen seien im folgenden noch einmal kurz aufgeführt (vgl. auch Leithäuser 1977). Anzeichen für eine reduktionistische Verarbeitung von Realität finden sich dort, wo Abwehr, Pragmatismus, Rationalisierung, Harmonisierung und Nivellierung von Widersprüchen und Rückgriffe auf vorhandene Deutungsmuster (Stereotype) zur 'Abdichtung' des Bewußtseinshorizonts verwendet werden.

Ansätze thematischer Verarbeitung zeigen sich, wenn Bereitschaft zur Annahme von Widersprüchen und Ansätze zu Reflexion und Selbstreflexion vorhanden sind.

Die Beispiele 1 und 16 weisen deutliche Ansätze einer thematischen Verarbeitung auf, da Widersprüchlichkeiten thematisiert und in den eigenen Handlungsentwurf eingebettet werden.

Reflexive Bearbeitung der eigenen Handlungspraxis findet sich vor allem in Beispiel 16, in dem dieses als konstitutives Moment der Arbeit betrachtet wird, aus dem heraus sich Modifizierungen des eigenen Handelns ergeben können.¹⁾

Bezogen auf die generelle Handlungsorientierung wird jedoch deutlich, daß bei Ansätzen thematischer Verarbeitung unterschiedliche Handlungsorientierungen möglich sind. Wichtig ist dabei festzuhalten, daß der Praxisbegriff (das heißt hier sowohl das eigene Handeln als auch das Umfeld) nicht statisch gesehen wird.

1) "Reflexion, der Denkprozeß muß als internalisierte Konversation mit 'significant symbols' begriffen werden, als Weise der Entwicklung des Selbstbewußtseins. Reflexion ermöglicht die zweckmäßige Kontrolle des Verhaltens des Individuums, durch sie vermag das Individuum sich zu objektivieren..." (Leithäuser 1976, S.152)

Ansätze für eine reduktionistische Verarbeitung von Realität finden sich zum Beispiel dort, wo in Angstabwehr aggressiv reagiert wird (15); aber auch dort, wo konfliktvermeidend ein freundlich-lockeres Verhalten (22) zumindest partiell eingesetzt wird. Enthistorisierung und Naturalisierung der gesellschaftlichen Bedingtheit von Schule (22) und Sachzwangargumentation (Pragmatismus) dienen zur Entlastung und Identitätsstützung.

In der Theorie des Alltagsbewußtseins (Leithäuser 1977: 119) werden u.a. als Hinweis auf thematisches Bewußtsein "ideologiekritische Haltung", "Thematisierungsfähigkeit für Herrschafts-, Unterdrückungs- und Ausbeutungsverhältnisse" und "Bewußtsein gesellschaftlich produzierten Verhaltens" genannt, während demgegenüber die Verwendung von Stereotypen und "Trivialisierung und Vereinfachung" als Hinweise für eine reduktionistische Verarbeitung dienen. Auffällig in diesem Zusammenhang - und das gilt für alle drei der bisher untersuchten Schwerpunkte - ist die Verwendung von Begriffen und Begründungszusammenhängen, die einem psychologischen, gesellschaftsanalytischen bzw. gesellschaftskritischen Vokabular entstammen. So finden sich Hinweise auf Sozialisationstheorie, Schulkritik, Ideologiekritik, Psychologie etc. in den Interviews, die zunächst einmal gelesen werden könnten als Ansätze einer thematischen Verarbeitung. Betrachtet man die Begriffe aber in ihrem Verwendungszusammenhang, so vermittelt sich in vielen Fällen der Eindruck, daß sie floskelhaft, stereotyp und sinnentleert eingesetzt werden und nurmehr einen gesellschaftskritischen, aufklärerischen Habitus darstellen, der als Entlastung dienend,

im Sinne eines Jargons wirkt.¹⁾ Es finden sich in der Untersuchung zahlreiche Belege für eine These, die Oevermann (1983a) als "aktuelle Variante der Dialektik der Aufklärung" beschreibend aufgestellt hat.

"Was subjektiv als Einlösen der Rationalitätsverpflichtung und der Verpflichtung zu aufgeklärtem Verhalten erscheint und sich in der Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse auf die eigene Lebenspraxis äußert, ist objektiv das genaue Gegenteil: Die in Selbsttechnokratisierung sich vollziehende Flucht vor der bewußten Wahrnehmung einer lebenspraktischen Autonomie..." (S.11)

Die bisherige Interpretation läßt den Schluß zu, daß auch von der Gruppe der Lehrer nur in sehr begrenztem Maße die eigenen Handlungsspielräume ("die lebenspraktische Autonomie") in bewußter Weise begriffen und genutzt werden. Wissen und Wahrnehmung gesellschaftlicher Verhältnisse und psychischer Verfaßtheiten werden nicht eingesetzt, um die eigenen Handlungsmöglichkeiten zu erkennen, sondern richten sich genau gegen eine bewußte Wahrnehmung von "Handlungsautonomie".

Diese Umkehrung von aufklärendem Wissen gegen die ursprüngliche Intention dient zugleich als Entlastung von dem mit Handlungsautonomie verbundenem Handlungsdruck und der Verantwortung, die damit übernommen werden muß.

1) "Was Jargon sei und was nicht, darüber entscheidet, ob das Wort in dem Tonfall geschrieben ist, in dem es sich als transzendent gegenüber der eigenen Bedeutung setzt; ob die einzelnen Worte aufgeladen werden auf Kosten von Satz, Urteil, Gedachtem. Demnach wäre der Charakter des Jargons überaus formal: Er sorgt dafür, daß das, was er möchte, in weitem Maße ohne Rücksicht auf den Inhalt der Worte gespürt und akzeptiert wird durch ihren Vortrag ... Der des Jargons Kundige braucht nicht zu sagen, was er denkt, nicht einmal recht es zu denken: Das nimmt der Jargon ihm ab und entwertet den Gedanken." (Adorno 1973, S.418)

Dort, wo Handeln nicht als Aktion, sondern als Re-Aktion begriffen wird, ist der Handelnde in letzter Konsequenz vermeintlich der Verantwortung für sein Tun enthoben.

Sich dieses alles bewußt zu machen, sowohl im negativen wie im positiven Sinne, ist dann eine zentrale Voraussetzung, um zu einer neuen, selbst-bewußten Sichtweise des Berufs und damit eines Teils des eigenen Lebens zu kommen.

III. Reflexionen zur Empirie

1. Dialektisches Denken in östlicher und westlicher Philosophie

Der Mensch, wenn er ins Leben tritt,
ist weich und schwach,
und wenn er stirbt,
so ist er hart und stark.
Die Pflanzen, wenn sie ins Leben treten,
sind weich und zart,
und wenn sie sterben,
sind sie dürr und starr,
darum sind die Harten und Starken
Gesellen des Todes,
die Weichen und Schwachen
Gesellen des Lebens.

(Laotse <2>: 119)

In die Forschungsarbeit sind im Rahmen der Hypothesenbildung die Begriffe des thematischen und des reduktionistischen Bewußtseins als zentrale Kategorien eingegangen. Hinweise auf thematisches Bewußtsein tauchen, wenn überhaupt, nur in Ansätzen auf. Allerdings zeigt sich in den Interviews, als biographischen Auszügen, immer wieder, daß es in der Lebens- und Berufspraxis der Interviewten zum Teil gravierende Widersprüche gibt. Die Analyse ihrer Aussagen macht deutlich, daß diese Widersprüche nur selten als solche erkannt und erlebt werden. Es finden sich jedoch Indizien dafür, daß Auswirkungen widersprüchlicher Anforderungen zwischen eigener Berufsorientierung (Erziehungsziele) und Rollen- oder Sachzwang (Funktionsaufgaben) individuell konfliktreich erlebt werden, zum Teil spitzen sich persönliche Schwierigkeiten krisenhaft zu.

Die zugrundeliegenden Widersprüche werden im Gesamtkontext der Lebensäußerung der einzelnen unterschiedlich verarbeitet. Nur in Einzelfällen werden grundlegende Widersprüche als solche erkannt und benannt. Weitaus häufi-

ger findet sich jedoch eine Beschreibung von Konflikten, in denen eine - eindeutige - Lösung gesucht wird. Ein solches Phänomen taucht nicht nur bei der untersuchten Gruppe von Lehrern auf, es spiegelt vielmehr eine allgemeinere Verarbeitungsform des Alltagslebens wider, die kurz zusammengefaßt u.a. die folgenden Dimensionen umfaßt:

- Widersprüchliches nicht als solches zu begreifen und auszuhalten, sondern nach einer Seite hin aufzulösen oder zu nivellieren;
- nicht integrierbare, erklärbare oder annehmbare Anteile abzuspalten;
- statische Lösungsmodelle statt dynamischer oder prozeßhafter zu bevorzugen;
- regressiv und psycho-somatisch zu reagieren.

Demgegenüber wird in den folgenden Ausführungen ein anderer Lebens-(Praxis-)Begriff entfaltet, der von einem Vergleich und einer Synthese "östlicher" (Lebens-)Philosophie und "westlicher" Dialektik ausgeht und zu einer Neu- oder Andersbewertung des Endlichen, der Realität und der Entscheidungsmöglichkeit des Einzelnen führt. Nach Bloch (Bloch, 1981: 109) geht es dem 'gesunden Menschenverstand', der alltagspraktischen Orientierung, darum, Widersprüche als Gegensätze zu behandeln, bei denen es darauf ankomme, sie abzustumpfen oder als Mißverständnisse zu betrachten, die (mit gutem Willen) behebbar seien. Um eine vermeintlich möglichst eindeutige Lösung herbeizuführen, müssen zumindest Anteile verdrängt oder rationalisiert werden. Das bedeutet einen erheblichen Aufwand an physischer und psychischer Energie und an Leiden, ohne daß es tatsächlich gelingt, eine einfache Lösung des individuell als Konflikt erfahrenen Widerspruchs zu finden. Vielmehr liegt einem solchen Umgehen mit Widersprüchen das zugrunde, was Adorno so umschreibt: "Die Insistenz auf dem Bekenntnis zu einem Standpunkt ist der in die Theorie hineinverlagerte Gewissenszwang" (Adorno, 1975: 42) und er vergleicht dieses "Vorbild eines vorgeb-

lich noch Freien" mit "Verwaltungsdenken", in dem die Freiheit, Entscheidungen zu finden, ein Zeichen von Kompetenz und damit Macht bedeutet. Je weiter jemand in der Hierarchie der Verwaltung aufsteigt, desto größer und folgenreicher ist seine Entscheidungskompetenz, ohne daß jedoch durch diese die Widersprüchlichkeit seines Tuns (und seiner Existenz) grundlegend aufhebbar wäre. Der "Gewissenszwang" steht dem "Sachzwang" gegenüber - der eine kann im anderen nicht aufgehen. Die Widersprüchlichkeit muß erkannt werden, ohne daß der Einzelne von der Notwendigkeit befreit ist, richtige (oder falsche) Entscheidungen zu treffen. Worauf es dabei entscheidend ankommt ist, sich diesen Vorgang bewußt zu machen und eine Entscheidung als eine selbstgewollte und selbstvollzogene Entwicklung zu betrachten, aus widersprüchlichen Gegebenheiten heraus. Oder anders gesagt, es kommt, nach Bloch, darauf an, die Tatsachen wahrzunehmen, aber sie zugleich auch als vermittelt mit einem anderen zu begreifen und in ihrer Unmittelbarkeit zu durchdringen, ihrem "wirkenden Zusammenhang", als "Erkenntnis der Tatsachen" (Bloch, 1981: 111) zu begreifen.¹⁾

- 1) Ein Beispiel für die Möglichkeit, einen eigenen Weg auch im scheinbar Banalen, Alltäglichen zu finden, zeigt P. Watzlawick:

"Die Leiden des jungen Franzl erreichten ihren Höhepunkt, als er als dreizehnjähriger Gymnasiast im Stadtpark vor einem großen Blumenbeet stand und davor eine kleine Tafel mit der Aufschrift entdeckte: Das Betreten der Beete ist bei Strafe verboten. Dies löste bei ihm ein in den letzten Jahren immer wieder aufgetauchtes Problem aus, denn wieder einmal schien die Lage der Dinge ihm nur eine von zwei Möglichkeiten offenzulassen, und beide waren unannehmbar: Entweder seine Freiheit gegenüber dieser Unterdrückung durch die Obrigkeit zu behaupten und im Blumenbeet herumzut trampeln, gleichzeitig aber auch zu riskieren, erwischt zu werden; oder dies nicht zu tun. Aber schon beim bloßen Gedanken, einem schäbigen Schild gehorchen zu müssen, kam ihm die Wut über die Feigheit einer solchen Unterwerfung. Lange stand er da, unentschlossen, ratlos, bis ihm plötzlich, vielleicht deswegen, weil es ihm noch nie eingefallen war, Blumen anzusehen, etwas völlig anderes in den Sinn kam, nämlich: Die Blumen sind wunderschön." (Watzlawick, 1986: 43/44)

Das Bewußtwerden der Grundlagen und Möglichkeiten der eigenen Entscheidungsfähigkeit fehlt im konkreten Beispiel vieler Interviews. Die oben umrissene Widersprüchlichkeit eigenen Tuns wird kaum bewußt wahrgenommen, obwohl sich im Hin- und Herschwanken zwischen Anspruch und Lebenspraxis Brüche zeigen, die jedoch nicht als Ausgangspunkt eines Erkenntnisprozesses begriffen werden, sondern eher vermittelt psychischer/psychosomatischer/psychosozialer Maßnahmen gekittet werden sollen. Die im Interview vorzufindenden ausschnittshaften Lebensäußerungen erscheinen deswegen so häufig als Ausdruck einer "gebrochenen" Identität, die gemessen an der Vorstellung einer "geschlossenen" Identität - einem Menschheits- wie auch individualgeschichtlich bedeutenden latenten oder manifesten Erziehungsziel - zunächst einmal die Interpretation nahelegt, daß es sich um etwas - die Identität handle, die offen, weil gebrochen sei, und der daher etwas fehle, nämlich die Verbindungsstücke, um ein geschlossenes Ganzes zu gewinnen.

Diese Verbindungen herzustellen - Hilfskonstruktionen im Fontane'schen Sinne -, muß nun das Individuum leisten. Das führt dann dazu, Widersprüchliches, auch Nicht-Erklärbares, mithilfe vielfältiger psychischer Mechanismen möglichst aus dem Bewußtsein auszublenden. Daß dieses nicht gelingt, zeigen unter anderem die Erfahrungen der Psychoanalyse (Exemplarisch sei hier auf Freuds Neurosenlehre verwiesen). Umgekehrt könnte jedoch gerade das Erkennen des "Gebrochenen" eine andere Identitätskonzeption nach sich ziehen, in der Geschlossenheit nicht als Stärke und Reife, und Gebrochenheit nicht als Schwäche, sondern als Offenheit und damit als Ausgangspunkt eines Erkenntnis- und Entwicklungsprozesses gesehen werden kann.

"Geschlossene" Identität legt den Vergleich zum Charakter nahe (vgl. S. 20 ff). Das (bürgerliche) Individuum gilt als Wertmaßstab, das ver-einzelt der Umwelt (kämp-

fend) ausgeliefert ist. Die Verfestigung des Individuums zum autoritären Charakter (die Charakterpanzerung bei Reich) gilt als oberstes Ziel der bürgerlichen Erziehungstradition, die ihren extremen Zielpunkt im "einsamen Helden" findet. Jung schreibt zu dieser menschheitsgeschichtlichen Entwicklung hin zu einem <festen> Charakter:

"Alles Trachten der Menschheit ging daher nach **Befestigung des Bewußtseins**. Diesem Zweck dienten die Riten, die "representations collectives", die Dogmata: sie waren Dämme und Mauern, errichtet gegen die Gefahren des Unbewußten, ..." (Jung, 1957: 31).

Wenn Jung vor allem auf die mit Arbeitseinsatz und Energie verbundene "Eindämmung" hinweist, wobei das Risiko des Brechens ja als grundlegende Bedrohung erhalten bleibt, wird im folgenden Text vor allem das Leiden in diesem Zusammenhang deutlich, das die Menschen sich beim Anstreben einer "geschlossenen" Identität sich und anderen hatten zufügen müssen:

"Furchtbares hat die Menschheit sich antun müssen, bis das Selbst, der identische, zweckgerichtete, männliche Charakter des Menschen geschaffen war, und etwas davon wird noch in jeder Kindheit wiederholt. Die Anstrengung, das Ich zusammenzuhalten, haftet dem Ich auf allen Stufen an, und stets war die Lockung, es zu verlieren, mit der blinden Entschlossenheit zu seiner Erhaltung gepaart" (Horkheimer, 1947: 47).

Dem Ideal des bürgerlichen Individuums, das die Bedingungen der Konkurrenz - des Kampfes aller gegen alle - widerspiegelt, haftet der nicht erfolgreiche Formierungsprozeß an. Dem liegt die Vorstellung einer falschen Ganzheit - einer geschlossenen Identität, dem Charakter - zugrunde, die Offenheit für Zerrissenheit hält und daher Brüche als Gefährdung einer falschen - toten - Statik

ängstlich zu vermeiden sucht¹⁾; und da es weder gelungen ist noch gelingen kann - Widersprüchliches zu eliminieren, sieht es sich (individuell und kollektiv) vermeintlich von Auflösungstendenzen bedroht, die dann verfehmt und bekämpft werden müssen.

Die Gefahr, die solche Auflösungstendenzen für das Individuum und die Gesellschaft vermeintlich darstellen, deren Verfaßtheit sich gerade über funktionsfähige abgehärtete Individuen herstellt/reproduziert, wird vermittels individueller und kollektiver Angstabwehr - bekämpft. Dahinter steckt eine Vorstellung von Leben als einer linearen Entwicklung, bei der alles Störende abgespalten oder eliminiert wird. Die "andere" Seite kann zwar nicht geleugnet werden und findet sich in den vielfältigen Bildern und Begriffen vom Feindlichen im Menschen und in der Natur, wird jedoch als zu bekämpfend und bekämpfbar gesehen. Oder anders gesagt: alles das, was den Normen

1) Die Schizophrenie, Ausdruck der Auflösung einer "geschlossenen Identität" wurde als Krankheit betrachtet und mit rigiden Mitteln bekämpft.

Gefährdungstendenzen für das männliche Rollenbild wurden z.B. von Theweleit beschrieben. Jugend-/Schlankheits-/ Fitnessideal bestimmen Mode und Werbung.

Der Begriff des Chaos taucht im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Umwälzungen auf. Die Auflösung traditioneller Formen in der Kunst, Musik, Malerei, Literatur wird bekämpft und ist gleichwohl unvermeidbar.

zuwiderläuft, wird als gesellschaftsgefährdend/individuell bedrohlich bekämpft, weil man das Widersprüchliche nicht als Teil des eigenen Selbst ansieht.¹⁾

-
- 1) An dieser Stelle ist es notwendig, kurz auf die Begriffe "Selbst" und "Ich" einzugehen, da diese häufig in wechselnder Bedeutung benutzt werden. Ich verweise in diesem Zusammenhang auf die knappe Definition, die Matussek (1979: 65) gibt, in der vor allem Entwicklungsmöglichkeiten und -wege des Ich zum Selbst zum Ausdruck kommen. Er beschreibt das Selbst "als das nicht ausgeschöpfte Reservoir der individuellen, bei keinem anderen Menschen in dieser Form vorhandenen Möglichkeiten" ... "Das individuelle Selbst ist nicht als das durch Erbmasse, äußere Realität und frühkindliche Einflüsse Bestimmte. Dieses "Mehr" gilt es aus der Möglichkeit in die Wirklichkeit zu überführen", und zwar nicht allein durch "Energie und Willen", sondern auch durch "Nach-innen-Hören". Hierin liegt die Möglichkeit zur Entwicklung und Veränderung des Ich, "das Ich entscheidet in einem von Individuum zu Individuum verschieden großen Spielraum von Freiheit darüber, ob und wie es sein Denken schult und daneben auch lernt, nach innen zu schauen und sich vom Selbst beschenken zu lassen. Durch letzteres gelingt es, alle hemmenden Fremdeinflüsse abzustreifen und schließlich die Identität zu finden, in der Ich und Selbst zusammenfallen oder, anders ausgedrückt: in der man in sich ruht und doch unverwechselbare Werke für die anderen schafft". Im Tao te King werden unter dem Begriff des Selbst beide Formen - Wirklichkeit und Möglichkeit - beschrieben:
- "Also auch der Berufene: Er setzt sein Selbst hinten, und sein Selbst kommt voran. Er entäußert sich seines Selbst, und sein Selbst bleibt erhalten. Ist es nicht also: Weil er nichts Eigenes will, darum wird sein Eigenes vollendet?" (Laotse <2>, 1985: 47)

Widersprüchliches wird verurteilt und Teile zur Abspaltung/Bekämpfung freigegeben, nicht aber als Kraftpotential und Grundprinzip des Lebens erkannt. Dieser Kampf selbst aber bedeutet individuelles und gesellschaftliches Leiden.

Die sogenannte östliche Philosophie (die Begriffe "östlich" und "westlich" werden hier nur als Arbeitsbegriffe verwendet, da sie - unzureichend, verkürzend und verfälschend in der Literatur benutzt - philosophische Positionen kennzeichnen sollen) geht von einer anderen Vorstellung vom Individuum aus. Der einzelne ist Teil eines größeren Ganzen (Universum).

Im folgenden stelle ich einige Grundpositionen östlicher Philosophie mit dem Ziel dar, andere Möglichkeiten aufzuzeigen, mit menschlichem Dasein umzugehen. Im weiteren Verlauf der Darstellung wird dann deutlich werden, daß es durchaus auch ein Pendant dazu in der westlichen Philosophie gibt.

Der Taoismus strebt danach, das Ich nur als Illusion zu erkennen. Verschiedene Meditationsweisen zielen auf Transzendierung des unmittelbaren materiellen Seinszustandes. Die Loslösung von den Begierden ist z.B. auch im Buddhismus die notwendige Voraussetzung, um zur Erleuchtung zu gelangen, die als Einswerden mit dem Universum (Auflösung des Raumbegriffs) begriffen wird. Begrenzte/ endliche Zeitbegriffe werden in der Reinkarnationsvorstellung aufgelöst, in der die gegebene gesellschaftliche Stellung des einzelnen nur im Zusammenhang vorheriger Leben - im Rahmen seines KARMA - zu sehen ist.

"Die Intelligenz des Individuums ist notwendigerweise dualistisch, sie setzt die Unterscheidung zwischen Subjekt und Objekt voraus. Die Erleuchtung, die in der östlichen Philosophie angestrebt wird, ist das Gegenteil dieser Zerlegung des Realen." (Garaudy, 1981: 114)

Das "empirische" Ich wird im Zen aufgelöst, was einer totalen Verwandlung der Ich-Struktur des Subjekts entspricht.

"In exakter Entsprechung zu der totalen Verwandlung des Subjekts ereignet sich auch auf der Seite des 'Objekts' eine drastische Wandlung, denn wenn es kein 'Subjekt' mehr gibt, das dem 'Objekt' gegenübersteht, so kann es auch kein Objekt mehr geben. An dieser Stelle verlieren alle Dinge ihre wesentliche Begrenzung. Und da sie nicht mehr durch die ontologische Grenze zurückgehalten werden, fließen alle Dinge ineinander... Es gibt kein Ich mehr, das die Dinge als 'etwas' sieht und erkennt. Denn das 'Objekt', was es auch immer sei, ist kein Objekt mehr, da es seine Begrenzung eingebüßt hat. Das ganze Sein hat sich auf dieser Stufe in einen ausgedehnten grenzenlosen Raum der Leere verwandelt, in dem Nichts als etwas Bestimmtes begriffen werden kann. Der Mensch erfährt in dieser Situation unmittelbar die ganze Welt des Seins als Nichts." (Izutsu, 1986 : 35)

Daher bedeutet die Auflösung des Individuums und die Überwindung des Ich keineswegs Regression, sondern einen erweiterten Bewußtseinszustand, ein höchstes Ziel, "wahres Wissen, Globalerfahrung der Welt - gereinigt vom kleinen egoistischen Selbst" (Garaudy, 1981 : 114), wie auch die Dualität von Sein und Nichts eine sich gegenseitig bedingende Notwendigkeit ist und als solche gerade die "Brauchbarkeit" der "Gegenstände" der realen Welt ausmacht.

Aus der Erkenntnis dieser Bestimmung des Dings durch sein Gegenteil oder sein anderes und zugleich der Möglichkeit ihrer beider Transzendierung nur kann sich die Erkenntnis darüber ergeben, welche Bedeutung das Leben -das Ich- unmittelbar hat,¹⁾ oder wie Jaspers sagt: "Weltwerden heißt sich scheiden und unterschieden werden, sich spalten und entgegengesetzt werden", demgegenüber ist das Tao "vor der Welt, es heißt leer, weil es

1) "Dreißig Speichen umgeben eine Nabe:
In ihrem Nichts besteht des Wagens Werk.
Man höhlet Ton und bildet ihn zu Töpfen:
in ihrem Nichts besteht der Töpfe Werk.
Man gräbt Türen und Fenster, damit die Kammer werde:
in ihrem Nichts besteht der Kammer Werk."
(Laotse <2> 1985 : 51)

ununterschieden, ohne Gegenstand, ohne Gegensatz, nicht Welt ist." (Jaspers, 1957: 294)

Menschliches Leben heißt demnach, dieses Grundprinzip zu erkennen, ohne davon eingefangen oder beherrscht zu sein. Die bereits dem I-Ging zugrunde liegende Vorstellung eines stetigen Wandels als eines dynamischen Prozesses oder eines Kraftfeldes bedeutet für den Menschen, der sich dieses Grundprinzips bewußt wird, daß er sich selbst und seine Stellung innerhalb eines solchen Prozesses als widerspruchsvoll zu begreifen hat. Hellmut Wilhelm leitet in seiner Interpretation dieses Wandlungsprinzips daraus geradezu die Notwendigkeit eines bewußten Handelns - im Sinne einer "Beeinflußbarkeit des Wandels" (Wilhelm, H., 1985 : 40) - ab, die sich aus der Erkenntnis des Tao ergibt. Leben bedeutet danach kein passives Mittreiben, sondern im Gegenteil - ein bewußtes Handeln, das sich in Spannung zum Geschehen befindet, da der Mensch sich als Handelnder begreift, der richtige oder falsche Entscheidungen trifft, die Wirkungen auf anderes und andere zeigen.

Regression würde jedoch bedeuten, gerade dieses dialektische Spiel der Kräfte zu leugnen oder darauf zu verzichten, "mit eigenen Ohren Ungehörtes zu hören, Unergriffenes mit eigenen Händen fassen zu können" (Horkheimer, 1947 : 50).

Wenn Dualität und der stetige Wandel, oder anders formuliert, der dialektische Entwicklungsprozeß Grundlage allen Lebens ist, so besteht im Zen "Das höchste Glück (...) nicht darin, sich dem Lebensfluß zu entziehen, um in der Bewußtlosigkeit des Nirwana zu verschwinden, sondern darin, daß man alle Dinge akzeptiert, in jedem die Unendlichkeit des Ganzen." (Eco, 1977 : 215) In diesem Zusammenhang verweist Eco auf das 'haiku' - als "eine geistliche Disziplin, ..., die Methode direkt auf die

Dinge zu zielen, rein, konkret, ohne Abstraktion oder Erklärungen." (Eco, 1977 : 217)¹⁾ Dieses aber fordert gerade den ganzen Menschen, der sich in jeder Lebenssituation seiner selbst bewußt sein muß. Das bedeutet Konzentration, ohne sich als Ich absolut zu setzen.

Der geschlossenen Identität - dem entwickelten bürgerlichen Subjekt - steht in der Philosophie und Religion des Ostens als höchste Seinstufe gerade die Auflösung derselben, die Transzendierung des jeweiligen materiellen Seinszustandes gegenüber. Gerade aus dieser anderen Bewertung des Ich lassen sich neue Perspektiven entwickeln, die Garaudy ganz global für die westlichen Gesellschaften aufzeigt (Garaudy, 1981 : 200 ff) und die ebenso für individuelles Leben gelten können. Der Kampf gegen die Anmaßung des "kleinen egoistischen Ich, sich als absoluten Wert zu setzen" (Garaudy, 1981 : 200), ist die Grundvoraussetzung dafür. In diesem Zusammenhang sei auf den Begriff des Selbst und der Selbsterkenntnis verwiesen, den Bloch ausgehend von Hegel entwickelt. Der Begriff des Selbst geht weiter als das auf sich selbst bezogene Ich-Bewußtsein, ohne dabei zu einer leeren Abstraktion zu werden. Das Selbst ist menschlich, es wird jedoch darunter nicht das zufällige äußerliche Ich - "jenes mehr oder weniger eitel erscheinende So-Sein" (Bloch, 1981 : 31) verstanden, vielmehr gehe es im Hegelschen Sinne darum, "daß das unmittelbare Subjekt verlassen werde, damit es sich als das, was der ganzen Menschheit zugeteilt ist, vermittelt aussage und objektiviere" (Bloch, 1981 : 38). Dazu ist es notwendig, sich nicht nur aus dem "gewohnten Ich, sondern sich auch aus dem äußerlich Gewohnten, sofern es nicht mehr als dieses ist"

1) Haiku ist eigentlich ein japanisches Kurzgedicht - Bsp. "Was eine Kiefer ist, lerne von der Kiefer. Was Bambus ist, lerne vom Bambus" (<Matsuo Basho 1644 - 1694> zit. nach v. Barloewen, Werhahn-Mees, 1986: 26)

(Bloch, 1981: 39) herauszubewegen. Dieser Begriff des Selbst schließt die individuelle menschliche Existenz und die gedankliche Überschreitung derselben ein.

Einer solchen Abkehr oder Neuorientierung wohnt eine gesellschaftsverändernde Kraft inne, da sowohl Besitz- als auch Denkformen auf ihre gesellschaftliche Funktion hin betrachtet werden. In diesem Zusammenhang sei auf das verwiesen, was z.B. Garaudy (1981 : 114-116) zum Begriff der "Leere" im Taoismus schreibt, um anzudeuten, daß er nicht Passivität meint, sondern daß eine grundlegend andere Einstellung zur Gesellschaft und zum Leben notwendig sei, um sowohl individuelle als auch gesellschaftliche Probleme zu lösen.

Die fundamentale Erfahrung des Taoismus ist die Leere. Leere bedeutet Nicht-Wissen, Nicht-Tun, Nicht-Sein.

"Leere heißt nicht Nicht-Sein in dem Sinne, daß etwas einmal war und nun nicht mehr ist. Leere ist die ontologische Grundlage, aus der sich Ereignis und Form manifestieren." (Chang Chung-yuan, 1983: 86)

Jaspers macht dieses Handeln durch Nichthandeln - eine Form der Selbstentfaltung - am Beispiel eines taoistischen Lebenskünstlers deutlich, der die Ruhe des Tao in der Welt findet,

"als raffinierte Kunst unter allen Bedingungen und durch besondere Veranstaltung das Leben geistig zu genießen. Das reale Dasein wird nicht als Aufgabe zur Erfüllung von Pflichten in Familie, Beruf und Staat erfaßt, sondern als Situation, in der durch Anpassung und Beweglichkeit in allen an sich nicht ernstzunehmenden Realitäten die Selbstbehauptung gewonnen wird" (Jaspers, 1957: 321)

Als Symbol für das, was nur sehr unzulänglich hier mit Flexibilität bezeichnet werden kann (um den negativ geprägten Begriff der Anpassung zu vermeiden), taucht in der chinesischen und japanischen Kunst häufig der Bambus auf, der aufgrund seiner Elastizität dem größten Sturm und damit größter Belastung standhalten kann - er beugt sich, ohne zu brechen.

Auch die chinesischen und japanischen Kampfsportarten stellen eine Umsetzung dieses Prinzips dar - die Kraft des anderen oder der Natur durch Beobachtung für sich zu nutzen.

Nach Alan Watts könnte Lebenskunst mit der Schiffahrtskunst verglichen werden: Nicht mit kriegerischen Mitteln ist das Leben zu bewältigen, vielmehr komme es in der Lebenskunst darauf an, "die Winde, die Gezeiten, die Strömungen, die Jahreszeiten und das Prinzip des Werdens und Vergehens zu begreifen, so daß man sie handelnd nutzen kann und nicht dagegen ankämpft" (Watts, 1983 : 45).

Bei Brecht findet sich mit der Geschichte "Maßnahmen gegen die Gewalt" (Brecht, 1973 : 375) ein Pendant dazu, das andeutet, daß ein solches Verhalten auch in einem sich als politisch begreifenden Verständnis durchaus relevant ist und einem sinnvollen Einsatz der eigenen Kräfte, nicht aber einem kräfteverzehrenden Kampf oder gar einem Märtyrertum das Wort redet.¹⁾

1) Maßnahmen gegen die Gewalt

Als Herr Keuner, der Denkende, sich in einem Saale vor vielen gegen die Gewalt aussprach, merkte er, wie die Leute vor ihm zurückwichen und weggingen. Er blickte sich um und sah hinter sich stehen - die Gewalt.

"Was sagtest du?" fragte ihn die Gewalt.

"Ich sprach mich für die Gewalt aus", antwortete Herr Keuner.

Als Herr Keuner weggegangen war, fragten ihn seine Schüler nach seinem Rückgrat. Herr Keuner antwortete: ich habe kein Rückgrat zum Zerschlagen. Gerade ich muß länger leben als die Gewalt."

Und Herr Keuner erzählte folgende Geschichte:

In die Wohnung des Herrn Egge, der gelernt hatte, nein zu sagen, kam eines Tages in der Zeit der Illegalität ein Agent, der zeigte einen Schein vor, welcher ausgestellt war im Namen derer, die die Stadt beherrschten, und auf dem stand, daß ihm gehören sollte jede Wohnung, in die er seinen Fuß setzte; ebenso sollte ihm auch jedes Essen gehören, das er verlange; ebenso sollte ihm auch jeder Mann dienen, den er sähe.

Der Agent setzte sich in einen Stuhl, verlangte Essen, wusch sich, legte sich nieder und fragte mit dem Gesicht zur Wand vor dem Einschlafen: "Wirst du mir dienen?"

Herr Egge deckte ihn mit einer Decke zu, vertrieb die Fliegen, bewachte seinen Schlaf, und wie an diesem Tage gehorchte er ihm sieben Jahre lang. Aber was immer er für ihn tat, eines zu tun hütete er sich wohl: das war, ein Wort zu sagen. Als nun die sieben Jahre herum waren und der Agent dick geworden war vom vielen Essen, Schlafen und Befehlen, starb der Agent. Da wickelte ihn Herr Egge in die verdorbene Decke, schleifte ihn aus dem Haus, wusch das Lager, tünchte die Wände, atmete auf und antwortete: "Nein."

Aufmerksamkeit und Beobachtungsfähigkeit müssen in einem solchen Verständnis von Leben (als Kunst) besonders ausgeprägt sein. Es kommt darauf an, genau zu schauen und die Beobachtungen in das eigene Handeln einfließen zu lassen. Dabei darf der Blick nicht durch Dogmen, Denkverbote oder einseitige Ausprägung bestimmter Wahrnehmungsformen eingeschränkt sein. Die alltäglichen Dinge und Begebenheiten bekommen einen anderen Stellenwert - jedes Ding wird gleich-gültig - und daher ist keines zu vernachlässigen, aber auch keines zu verabsolutieren sein.¹⁾

Die Dinge verlieren ihren "magischen Anspruch" (Jung, 1957: 29/49), ihren Fetischcharakter. Sie treten in einem leeren Raum in den Vordergrund, erhalten ihre Bedeutung und treten zurück. Sie werden wahrgenommen, erledigt, aber nicht ver-ding-licht - das Bewußtsein und der Handelnde werden frei für Neues. Die Leere ist als Nicht-Wissen, Nicht-Tun, Nicht-Sein zu verstehen. In einem solchen Verständnis bedeutet "Nicht-Wissen" nicht Ignoranz, sondern die Ablehnung des diskursiven Wissens" (Garaudy, 1981 : 113), das durch die isolierende Betrachtung der Welt zu einer falschen, weil partiellen Sicht der Wirklichkeit führt.

1) So finden sich z.B. in der chinesischen und japanischen (mittlerweile eher traditionellen) Lebenspraxis vielfältige Beispiele für eine besondere Bewußtheit oder auch Überhöhung scheinbar alltäglicher oder banaler Vorgänge und Gegenstände.

"Nicht-Tun bedeutet nicht Unbeweglichkeit", sondern "Bruch mit äußerlichen Konditionierungen" (Garaudy, 1981: 115), insbesondere dem leidenschaftlichen Streben nach Besitz. "Die Nicht-Tat bricht den Kreis der Gewalt und verändert den Begriff der Macht" (Garaudy, 1981: 115).¹⁾

"Nicht-Sein ist nicht das Nichts", vielmehr ist ein anderes Verständnis von Tod und Leben nötig, die als in einem natürlichen Wechselverhältnis stehend begriffen werden müssen.

Durch das Akzeptieren der Grundprinzipien östlicher Philosophie bekommt das Ich einen anderen Stellenwert. Das bedeutet also keineswegs Rückzug (- das Aufgehen im "endlosen Nirwana"), sondern vielmehr eine fundamental andere Einstellung zum eigenen Lebenszusammenhang. Dieses Grundprinzip zeigt nicht nur die Möglichkeit einer individuellen und kollektiven Krisenbewältigung auf, sondern macht zugleich auch einen Teil der Faszination des "Westens" für z.B. den Zen aus (Eco, 1977: 215). Weder das

1) Nicht nur das Streben nach Besitz, sondern auch nach Herrschaft (als anderer Form des Besitzes) gehört in diesen Zusammenhang.

Den Kreis der Gewalt zu durchbrechen, heißt ein Drittes zu suchen und dialektisch denkend und handelnd sich aus dem "Nullsummenspiel" (Watzlawick, 1986: 52) des Entweder-Oder herauszubewegen.

Streben nach einem zukünftigen materiellen oder ideellen Ziel,¹⁾ noch das analytische Zergliedern der Gegenwart sind wichtig, vielmehr soll jeder Augenblick unmittelbar gelebt werden.

Der Augenblick als Teil für ein Ganzes oder auch das Ding, die Tatsache werden in ihrem Sosein genommen, aber die Erkenntnis bleibt nicht dabei stehen, sondern überschreitet diese jeweilige Manifestation, um auf die ihm zugrunde liegende Einheit zu kommen. Aus dieser undifferenzierten Einheit werden sie zurückgeführt in die phänomenale Welt. Sie sind jedoch dann als offen zu begreifen und daher in ihrer Bedeutung für den einzelnen grundlegend verändert - keineswegs bedeutungslos, sondern vielmehr im konkreten Maße bedeutsam als jeweilige Manifestation und als Ausgangspunkt von Handlung.

Die Handlung gewinnt in diesem Verständnis eine fundamental andere Bedeutung, da jede Handlung wichtig und herausgehoben ist und zugleich für ein anderes steht (vgl. auch die Geschichte von Jushu Jushin, S. 162 dieser Arbeit). Nicht die Projektion auf ein (räumlich oder zeitlich) fernes Ziel bestimmt dann die Handlung bzw. die Motivation dazu, das Bewußtsein von der Bedeutung des Augenblicks (der "awarenes" im Vokabular der Gestalttherapie); denn eine solche Projektion wäre nicht mehr nötig,

1) "Ihr fragt, zu welchem Zweck ich denn in blauen Bergen lebe,
Ich lächle doch, entgegne nichts, das Herz voll Seelenruhe.

Die Pfirsichblüten treiben auf dem Strom davon in weite Ferne,

Andere Himmel gibts und Erden als die der Sterblichen." (Li Po-701-762, zit. nach Chang Chun-yuan, 1983: 79/80)

Im Gedicht spiegelt sich sehr deutlich die andere Einstellung zur unmittelbaren Gegenwart wie auch zur Zukunft wider. Die Gegenwart wird wahrgenommen in ihrer Verfaßtheit (und Schönheit), zugleich deutet das Bild der auf dem Strom treibenden Blüten auf das Bewußtsein der Veränderung hin.

da die Fülle der Erkenntnis aus jeder Handlung geschöpft werden kann, "aus der Föhlung mit den Gegenständen heraus" (Adorno, 1970: 334).

Verstand und Logik werden nicht als die einzigen Wege, zur Erkenntnis zu gelangen, akzeptiert. So wird in der Beschreibung der Auseinandersetzung mit Koans (Fragen, die Zen-Schölern als Meditationsaufgaben vom Zen-Meister im Rinzai-Zen gestellt werden) deutlich, daß eine rationale, logische Bearbeitung dieser Fragen gerade nicht zu dem föhrt, was als Satori/Erleuchtung erstrebt wird, vielmehr eher intuitive, spontane, für unsere Erwartung überraschende Antworten die richtigen sind.

(Inwieweit intuitive, nicht von der bewußten Wahrnehmung direkt gesteuerte Anschauungen im sogenannten westlichen Kulturkreis zur individuellen Konfliktlösung ernstgenommene Gesichtspunkte darstellen, zeigt die Bedeutung der Träume wie auch die der direkten spontanen Reaktion in verschiedenen Richtungen der Psychologie und Psychotherapie.)

Verhalten und Aussagen der Zen-Meister erscheinen unserer Auffassung nach oft als unsinnig oder paradox.¹⁾

"Jushu Jushin (778-897), Zen-Meister, wurde einst von einem Mönch gefragt: 'Was ist mein Ich?' Jushu sagte: 'Hast du deine Frühstücksgrüte gegessen?' 'Ja, ich bin fertig.' Jushu sagte ihm: 'Dann wasch deine Schüssel.' Das Essen ist eine Handlung, das Waschen ist eine Handlung, aber was im Zen gebraucht wird, ist der Handelnde selbst, der Essende und der Waschende, der die Handlungen des Essens und Waschens vollbringt, und wenn der Mensch nicht existentiell und experimentell erfaßt wird, kann man nicht von Handeln sprechen." (zit. nach Fromm, Suzuki, 1979: 44)

1) (vgl. z.B. die Erlebnisberichte von Jan Willem van de Wetering: Der leere Spiegel; und vom selben Verfasser: Ein Blick ins Nichts; oder von Lies Groening: Die lautlose Stimme der einen Hand)

Um zur Selbsterkenntnis und zu daraus resultierenden (veränderten) Handlungsmöglichkeiten zu kommen, ist es nötig, offen zu sein für die Wahrnehmung der kleinsten, scheinbar unbedeutendsten situativen Aspekte.

Zur Ergänzung des o.g. Beispiels für eine Lebensphilosophie, die auf die Bedeutung jeder noch so vermeintlich banalen Handlung hinweist und gerade nicht einen geistig überhöhten Rückzug aus der Lebenspraxis zum Ziel hat, seien trotz der Unterschiede im kulturellen und religiösen Kontext und der damit jeweils intendierten Belehrung des Lesers zwei Beispiele zitiert.

Beispiel 1:

"Ein Schüler bat Rabbi Schmelke von Nikolsburg, ihn zu unterweisen, wie er seine Seele zum Dienst Gottes bereiten solle. Der Zaddik hieß ihn zu einem anderen seiner Schüler, Rabbi Abraham Chajim, fahren, der damals noch eine Herberge hielt. Der Jüngling folgte der Weisung und wohnte da etliche Wochen, ohne an den Wirt, der sich vom Morgengebet bis gegen Abend in der Schankwirtschaft zu schaffen machte, irgendwelche Heiligkeit wahrzunehmen. Endlich fragte er ihn, was er den Tag über tue. 'Mein vornehmstes Geschäft', sagte Rabbi Abraham, 'ist, die Gefäße recht zu säubern, daß auch nicht der kleinste Speiserest an einem haften, und auch alle Geräte zu putzen und trockenzuwischen, daß sich keines der Rost bemächtigt.' Als der Schüler heimkehrte und, was er gesehen und gehört hatte, Rabbi Schmelke berichtete, sagte ihm dieser: 'Nun weißt du, was du zu wissen begehrtest.'" (zit. nach Matussek, 1979: 62)

Beispiel 2:

"Der Bagdader Mystiker Schibli starb 945. Nach seinem Tod sah ihn einer seiner Freunde im Traum und fragte: "Wie hat Gott dich behandelt?" Er sagte: "Er hat mich vor Sich gestellt und gefragt: 'Abu Bakr, weißt du, weshalb Ich dir vergeben habe?' Ich sagte: 'Wegen meiner guten Werke.' Er sagte: 'Nein.' Ich sagte: 'Weil ich in meiner Anbetung aufrichtig war.' Er sagte: 'Nein.' Ich sagte: 'Wegen meiner Pilgerfahrt und meines Fastens und meiner Pflichtgebete.' Er sagte: 'Nein, nicht deswegen habe Ich dir vergeben.' Ich sagte: 'Wegen meiner Reisen, um Wissen zu erwerben und weil ich zu den Frommen ausgewandert bin?' Er sagte: 'Nein.' Ich sagte: 'O Herr, dies sind die Werke, die zur Rechnung führen, die habe ich über alles gestellt und bei denen habe ich gedacht, daß Du mir ihretwegen vergeben würdest!' Er sprach: 'Doch

nicht um all dieser Dinge willen habe Ich dir verziehen!" Ich sagte: "O Herr, weshalb denn?" Er sprach: "Erinnerst du dich, wie du durch die Gassen von Bagdad gingst und ein Kätzchen fandest, das vor Kälte ganz schwach geworden war und von Mauer zu Mauer lief, um Schutz vor der schneidenden Kälte und vor dem Schnee zu suchen, und du hast es aus Mitleid aufgehoben und in den Pelz gesteckt, den du trugst, und hast es so vor der Qual der Kälte geschützt?" Ich sagte: "Ja, ich erinnere mich." Er sprach: "Weil du mit dieser Katze Erbarmen hattest, darum habe Ich Mich deiner erbarmt." (zit. nach Watzlawick, 1986: 105/106)

Der Gegensatz, wie er in bestimmten Tendenzen gegenwärtiger wissenschaftlicher und nichtwissenschaftlicher Literatur (die unter dem mittlerweile geläufigen Schlagwort "New-Age" firmiert) zwischen logisch-rationalem, diskursivem, analytisch-zergliederndem Wissen und intuitivem, komplexem Wissen und Verstehen gesehen wird, in der diese beiden Grundeinstellungen dem Westen bzw. dem Osten zugeschrieben werden, mag für das monokausale Denken gewisser dominierender naturwissenschaftlicher Richtungen stimmen, ist jedoch für den Bereich der Philosophie nicht ohne weiteres aufrechtzuerhalten. So wird z.B. von Capra die cartesianische Denktradition als grundlegender Einfluß auf viele Wissenschaftsrichtungen gesehen, die Bedeutung des dialektischen Denkens, das in der westlichen Philosophie (nicht in den Naturwissenschaften) eine bedeutende Tradition hat, jedoch kaum oder gar nicht berücksichtigt.

Gerade darin zeigt sich jedoch wieder eine gewisse Ein-dimensionalität eines großen Teils der New-Age-Literatur, die eindeutig "gut"; "komplex" etc. als Werte der östlichen Philosophie und "schlecht" "zergliedernd" etc. der westlichen Wissenschaft unterstellt und somit eine wichtige Tradition der westlichen Philosophie übergeht,

die sich über Hegel und Marx zur Kritischen Theorie hinzieht.¹⁾

In einem notwendigerweise unvollständigen Vergleich zwischen Grundzügen östlicher Philosophie und Hegel sowie der kritischen Theorie kommt es mir darauf an, Grundkonstellationen oder Grundformen des Denkens zu erkennen bzw. darzustellen, die von einem Prinzip der Bewegung, des Fließens ausgehen und sich nicht auf die Verdinglichung/Verfestigung des Gegebenen - so wie es ist - als Grundlage begrenzen. Wenn sich bereits sehr früh (in China und in Griechenland) ähnliche philosophische Grundlinien herausbilden, so könnte dies einmal auf eine direkte Verbindung, wie sie ja z.T. auch nachzuweisen ist - also die direkte Beeinflussung - zurückzuführen sein, es könnte sich jedoch auch um grundlegende Möglichkeiten des menschlichen Denkens handeln, die kulturunabhängig (wie ja auch der C.G. Jung von der These des kulturübergreifenden kollektiven Unbewußten ausgeht) sich herausbilden und von einem anderen Zug des Denkens, der auf Verfestigung zielt, überlagert werden.

In diesem Zusammenhang ist es notwendig, auch auf die unterschiedlichen Tendenzen und Funktionen von Sprache hinzuweisen, die mit diesen grundsätzlichen Denkkonstellationen verglichen werden sollen. Das wird an anderer Stelle weiter ausgeführt.

1) Zur Tendenz einer Idealisierung der sogenannten östlichen Philosophie ist anzumerken, daß es auch im Buddhismus eine gegensätzliche Vorstellung von Wirklichkeit und Sprache gibt, wobei dieser Richtung am ehesten wohl mit dem positivistischen Ansatz zu vergleichen ist. Jedes Ding ist benennbar/bzw. umgekehrt. Dem liegt ein Atomismus zugrunde. Jedes Ding kann auf kleinste Einheiten reduziert werden. "Ein Wort (ist, d.V.) das Symbol für ein existierendes Etwas der Außenwelt. Wenn es ein Wort gibt, kann man gewiß sein, daß dem ein Objekt in der Welt entspricht; andererseits ist alles was wißbar ist, auch benennbar." (Izutsu, 1986: 71)

Bei Hegel finden sich Hinweise für eine Parallelität zur östlichen Philosophie. Hegels Begriff des Weltgeistes, dem sich das Individuum - der Einzelne - in einem dialektischen Entwicklungsprozeß annähert und im Verlauf der Geschichte bestimmte Verfaßtheiten als notwendige (Verkörperung des absoluten Geistes) anerkennt, läßt eine Verbindung zu den Vorstellungen von Harmonie von Mensch und natürlichen gesellschaftlichen Verhältnissen durchscheinen, wie sie bereits im I-Ging (das Hegel in Übersetzung gekannt und in seinen philosophischen Vorlesungen über östliche Philosophie eingehend referiert hat), die Grundlagen für richtiges Leben darstellen.

Der Begriff Harmonie ist im Sinne einer Fügung (Einheit in der Zweifalt) zwischen diesen Komponenten zu verstehen, einer zugleich geschlossenen und sich verändernden Gestalt, nicht im Sinne einer "Harmonisierung" - d.h. eines Abschleifens der Widersprüche. So weist auch Adorno darauf hin, daß Hegel das Prinzip der "Ganzheit", nicht im "Namen einer 'guten' Gestalt glorifiziert" (Adorno, 1974: 11) habe, da seine Vorstellung vom "Ganzen nur durch die Teile hindurch, nur durch den Riß, die Entfremdung, die Reflexion, ..., sich realisiert." (Adorno, 1974: 11)

Diese Gestalt oder Totalität entsteht nicht in einem stetigen Übergang, sondern in einem Umschlag, nicht als Annäherung der Momente, sondern als Bruch (vgl. Adorno, 1974: 12). Bloch vergleicht diese Hegel'sche Synthesis, die nicht eine Einheit der Widersprüche darstelle, sondern in sich widerspruchsvoll sei, mit einer Welle, die

"bricht, wenn ein bestimmtes Quantum erreicht ist, sie schlägt um. Das Neue kommt im Alten herauf, doch wenn seine Stunde gekommen ist, wenn die Zeit erfüllt ist, reißt es sich mit einem Sprung vom Alten los." (Bloch, 1980: 125)

In der Vorrede zur Phänomenologie des Geistes beschreibt Hegel diese widerspruchsvolle Einheit, die zugleich Veränderung ist, so:

"die Knospe verschwindet in der Blüte und man könnte sagen, daß jene von dieser widerlegt wird; ebenso wird durch die Frucht die Blüte für ein falsches Dasein der Pflanze erklärt, und als ihre Wahrheit tritt jene an die Stelle dieser. Diese Formen unterscheiden sich nicht nur, sondern verdrängen sich auch als unverträglich miteinander. Aber ihre flüssige Natur macht sie zugleich zu Momenten der organischen Einheit, worin sie sich nicht nur nicht widerstreiten, sondern eins so notwendig als das andere ist, und diese gleiche Notwendigkeit macht erst das Leben des Ganzen aus." (Hegel, 1970<3>: 12)

Alle Teilmomente sind notwendig im Gesamtprozeß, keines kann als unwichtig abgespalten werden. Oder, wie Hegel weiter sagt:

"... die Sache ist nicht in ihrem Zwecke erschöpft, sondern in ihrer Ausführung, noch ist das Resultat das wirkliche Ganze, sondern es zusammen mit seinem Werden" (Hegel, 1970<3>: 13).

Daraus folgt auch eine grundlegend andere Einstellung zum Lernen, da nicht das Resultat allein bedeutsam ist ('Der Leichnam, der die Tendenz hinter sich gelassen' <Hegel, 1970<3>: 13>), sondern alle Vorstufen und auch mißlungenen Versuche, die in diesem Verständnis nicht als Scheitern (trial and error), sondern als notwendige Schritte betrachtet werden.

Auch die Umwandlung des Alten zum Neuen im gesellschaftlichen wie im organischen Leben (die "Welle") beschrieb Hegel mit einem Vergleich,

"aber wie beim Kinde nach langer stiller Ernährung der erste Atemzug jene Allmählichkeit des nur vermehrenden Fortgangs abbricht - ein qualitativer Sprung - und jetzt das Kind geboren ist, so reift der sich bildende Geist langsam und still der neuen Gestalt entgegen, löst ein Teilchen des Baues seiner vorhergehenden Welt nach dem anderen auf, ihr Wachsen wird nur durch einzelne Symptome angedeutet, ..." (Hegel, 1970<3>: 18).

Ein Pendant dazu findet sich in der alten Vorstellung von Yin und Yang, den Grundprinzipien der chinesischen Philosophie und Lebensgestaltung. Auch ihnen liegt das Bild eines stetigen Wandels zugrunde,

"das Yin-Yang-Prinzip ist daher nicht ein gewöhnlicher Dualismus (also Gegensätzlichkeit im Hegel'schen Verständnis, d.V.), sondern eine explizite Zweiheit, die eine implizite Einheit zum Ausdruck bringt." (Watts, 1983: 52)

Solange sich der Verstand endlich und eindimensional begreift, ist Erkenntnis absoluter Wahrheit nicht möglich. Die Leere, das Nichts und die Antinomie, die hinter dem konkret Wahrnehmbaren liegen, werden erst im zunehmenden Vergeistigungsprozeß des einzelnen erkennbar. Hegel begreift Geschichte und Leben insgesamt als prozeßhaft und in ständigem Wandel. Jede Situation trägt zugleich bereits das andere in sich.

"Denn die Kraft des Lebens und mehr noch die Macht des Geistes besteht eben darin, den Widerspruch in sich zu setzen, zu ertragen und zu überwinden. Dieses Setzen und Auflösen des Widerspruchs von ideeller Einheit und realem Auseinander der Glieder macht den steten Prozeß des Lebens aus, und das Leben ist nur als Prozeß." (Bloch, 1981: 154).

Ein historischer oder gesellschaftlicher Zustand¹⁾ kann im dialektischen Sinn nicht als statisch aufgefaßt werden, sondern trägt zugleich die Keime seiner Veränderung in sich. Diese Veränderung geschieht jedoch nicht automatisch, sondern durch den tätigen subjektiven Geist, der in diesem dialektischen Prozeß sich zugleich

1) Der Begriff "Zustand" will etwas aussagen, was es im Hegelschen Sinne nicht geben kann - etwas "Stehendes", durch den Begriff Fixiertes - und verweist damit auf die Widersprüchlichkeit und Spannung zwischen Begriff und zu Begreifendem, aber nicht in Sprache Aufgehendem.

verwirklicht und über sich hinauswächst. Dinge, Verhältnisse dürfen nicht als gegeben und unabänderlich angenommen werden; vielmehr müssen sie in ihrer Widersprüchlichkeit und Wandelbarkeit erkannt werden. Dazu gehören sowohl der Wille als auch die Fähigkeit zur Aufmerksamkeit; dieses ist nur möglich in der Abstraktion vom unmittelbar eigenen Ich und seinen Belangen und erfordert Anstrengung. Wenn Hegel sagt:

"Die Aufmerksamkeit enthält also die Negation des eigenen Sichgeltendmachens und das Sichhingeben an die Sache - zwei Momente, die zur Tüchtigkeit des Geistes ebenso notwendig sind, wie dieselben für die sogenannte vornehme Bildung als unnötig betrachtet zu werden pflegen, da zu dieser gerade das Fertigsein mit allem, das Hinaussein über alles, gehören soll." (Hegel, 1970<10>: 250),

so zeigt sich hierin, daß zur Erkenntnis viel weniger das Ziel, als vielmehr der Weg dorthin, die notwendige Bereitschaft des einzelnen, erkennen zu wollen, entscheidend ist. Die Fähigkeit zum "Gedanken und seiner Dialektik ist" - laut Bloch - "die höchste menschliche Produktivkraft" (Bloch, 1981: 110). Um zur Erkenntnis zu gelangen, müssen die Tatsachen zwar wahrgenommen, zugleich aber transzendiert werden. Erkennen heißt also Wahrheit nicht zu verabsolutieren, sondern in ihr immer zugleich auch ihr Gegenteil zu erkennen. Bloch beschreibt dieses Erkenntnisvermögen so:

"daß man in einer einzelnen, beliebig herausgegriffenen dialektischen Gestaltgruppe alle tausend sehen kann, wenn der Blick, das sich immer wieder Entzweiende, immer wieder gestillte, immer wieder neu entzweite Dasein genau hinsieht ... Immer ist bei Hegel der Sinn dieses schlackenreichen Weges; daß das ihn Gehende, das Hegel Geist nennt, sich erkenne, für sich werde, sich mit sich zusammenschließe." (Bloch, 1981: 37/38)

Im Taoismus und Zen wird genau dieses als Erkenntnisweg gefordert - die lakonische Beschreibung "der Weg ist das Ziel" - weist auf die Notwendigkeit hin, Erkenntnis selbst zu wollen und zugleich die notwendigen Schritte zu tun, jedoch genau in der Aufhebung des unmittelbaren Selbst und seiner Bedingungen, Erkenntnis zu erlangen.

Vom dialektischen Erkenntnisweg Hegels sagt Bloch:

"Keine dieser drei Bestimmungen (Thesis, Antithesis, Synthesis, d. V.) darf selbständig gegen die anderen gehalten werden, sie müssen sich vielmehr durchdringen und in ihrer Endlichkeit immer wieder aufheben, immer wieder in Fluß halten, worin sie sind. Das ist die Flüssigkeit der Begriffe, es ist dies durchaus Historische und Werdende, worin die Dialektik bei Hegel ihr Leben hat und den Inhalt des Lebens so ausdrückt wie ausmacht." (Bloch, 1981: 122)

Hegel schreibt in der Vorrede der Phänomenologie, daß es in der Neuzeit darum gehe, die Gedanken zu "verflüssigen", um das Individuum vom "festen, bestimmten Gedanken" zum Allgemeinen zu bringen" (Hegel, 1970<3>: 31). Erst dann, wenn das reine Denken das 'Fixe' des "Sichselbstsetzens" aufgebe, können "die reinen Gedanken Begriffe (werden) und sind erst, was sie in Wahrheit sind, Selbstbewegungen, Kreise, das, was ihre Substanz ist, geistige Wesenheiten" (Hegel, 1970<3>: 32).

Diese Verflüssigung der Gedanken, die auf die Erkenntnis des Allgemeinen zielt, besteht nunmehr weniger darin, es aus dem "Konkreten", der "Mannigfaltigkeit des Daseins" zu abstrahieren, da das Individuum nicht mehr aus der "unmittelbaren sinnlichen Weise" zur Abstraktion gelangt, als vielmehr durch das Eingreifen der bereits vorhandenen "abstrakten Form", das "abgeschnittene Erzeugen des Allgemeinen".

Die Verfestigung der Gedanken des modernen Menschen, das, was Erkenntnis als geistigen und Lebensprozeß erschwert, findet eine Entsprechung in dem, was von Psychoanalyse und Bioenergetik im Problem der Verdrängung und Verhärtung, Charakterentwicklung, Körper-Panzerung, Starre beschrieben wird, und als eine Verfestigung und damit letztendlich eine Verhinderung des Lebens"flusses" betrachtet wird. Eine solche Verfestigung findet nicht nur geistig, sondern auch körperlich statt (vgl. Reich, Lowen, Perls), so daß es Ziel der unterschiedlichen Therapieansätze ist, den Gedanken- und Lebensfluß anzure-

gen, Wege zu finden, diese Verfestigungsformen aufzubrechen, sei es gedanklich, sprachlich, assoziativ oder vermittels Körperübungen oder einer Verbindung beider, z.B. in der Gestalttherapie.

Diese Arbeit kann jedoch nur der einzelne leisten, welcher Mittel er sich auch bedient, Ziel ist Erkenntnis und damit Heilung.

Die Vorstellung, daß sich aus Erkenntnis so etwas wie Heilung oder Erlösung entwickeln kann, geht (als prozeßhaft verstanden) von einem "heilen", ganzen Zustand aus und führt zu einem solchen zurück - vergleichbar auch dem Weg des Geistes zu sich selbst zurück (Hegel).

Bestimmbar - soweit verbal möglich - ist Heilung aus dem Negativen heraus bzw. aus dem Erkennen der Brüche, die zurückschauen lassen auf einen früheren Zustand.

Anzustreben ist nicht eine falsche Geschlossenheit als Weg der Menschen zu einem verfestigten, gepanzerten "Ich", sondern zu einem Selbst (vgl. S. 151 dieser Arbeit), verstanden als das (Wieder-)Herstellen von Ganzheit aus der Erkenntnis der Brüche, aber auf anderer Ebene.

Jaspers verweist auf die besondere - herausgehobene - Bedeutung des "Scheiterns" für den Menschen und die darin bestehende Möglichkeit zur Erkenntnis. (vgl. Raman, 1968: 97)

Hier sei noch einmal auf den Buddhismus zurückverwiesen, dessen Toleranz Jaspers darauf zurückführt, daß eine

Lehre in ihrer Relativität zur Möglichkeit der Erkenntnis¹⁾ und damit der Heilung mit einem Fahrzeug-über-den-Strom-des-Daseins verglichen werden könne, das am neuen Ufer untauglich geworden sei - "zum Entrinnen tauglich, nicht zum Festhalten" (Jaspers 1957: 345) -.

Wo "die Heilung" gewonnen ist, da sinkt der Trug zurück und liegt das, wovon zu reden unmöglich ist, offen." (Jaspers, 1957: 345)

Das Gewinnen von Heilung kann jedoch nicht ein Festhalten, Besitzen im Sinne eines Ergebnisses bedeuten, sondern ist als Erkenntnis zu verstehen, die - sich bewegend und entwickelnd - auf Allgemeines zielt und ist mit dem zu vergleichen, was Adorno zur Philosophie sagt. Philosophie ist als "Versuch (zu verstehen), alle Dinge so zu betrachten, wie sie vom Standpunkt der Erlösung aus sich darstellten." (Adorno, 1970: 333)

Dürckheim spricht in diesem Zusammenhang von der "kritischen Wachheit", die nicht ein "ein für allemal erreichter Bewußtseinszustand, sondern ein stetig wachsendes Bewußtwerden (ist)." Und dieses ist kein nur "intellektuelles, gegenständliches Bemerken und Wahrnehmen", sondern

1) Die oben angedeutete Relativität der Mittel und Methoden sollte nicht als Beliebigkeit mißverstanden werden. Im Einzelfall wird sich jeder entscheiden müssen, welcher Weg und welche Mittel zu wählen sind. Diese Wahl - wie auch die Form der Methoden - ist im Zusammenhang mit subjektiven und objektiven Bedingungen, historischen, kulturellen und gesellschaftlichen Voraussetzungen zu sehen. Eine einmal getroffene Entscheidung kann falsch sein (auch darin liegt ein Erkenntnismoment) und revidiert werden; ebenso wie Methoden und Überzeugungen revidiert oder verworfen werden.

Zu begreifen, daß Mittel und Wege in ihrer Form wie in ihrem Erkenntniswert relativ sind, zielt darauf ab, nicht einem Dogmatismus zu verfallen, in dem es vermeintlich nur einen einzig richtigen Weg, zur Erkenntnis zu gelangen, gibt, der dann (auch mit Gewalt) verbindlich gemacht wird.

ein "Innewerden", ein "Spüren, daß und worin man als Subjekt recht ist oder unrecht, richtig oder falsch 'liegt', d.h. dem Wesensauftrag entspricht oder nicht" (Dürckheim, 1984a: 75). Dazu gehört für jeden die Bereitschaft zur Selbstbesinnung und Arbeit am Selbst.

Nach Dürckheim bedeutet Heilung,

"seinem Wesensauftrag zu genügen und damit eine Daseinsform (zu finden, d.V.), in der er sein Welt-Ich bewahrt und doch zugleich durchlässig bleibt für das in seinem Wesen anwesenden Sein, das die Fassungskraft des Ichs überschreitet ..." (Dürckheim, 1984a: 15)

Ziel einer solchen Entwicklung wäre nicht die

"geformte Persönlichkeit, die als in sich geschlossenes Ganzes einen Kosmos gefestigter Werte und Ordnungen in sich selber verkörpert und nach außen hin manifestiert, sondern vielmehr die vollkommen durchlässige Person" (personare = durchtönen) (Dürckheim, 1984b: 70).

Das gleichzeitige Wahrnehmen der Realität und zugleich die geistige Überschreitung des Daseins im Erkennen des Absoluten bedeutet, wie Hegel sagt, daß die

"Identität des Absoluten ... somit dadurch die absolute (ist), daß jeder seiner Teile selbst das Ganze oder jede Bestimmtheit die Totalität ist, d.h. da die Bestimmtheit überhaupt ein schlechthin durchsichtiger Schein, wie in seinem Gesetztsein verschwundener Unterschied ist. Wesen, Existenz, an sich seiende Welt, Ganzes, Teile, Kraft, - diese reflektierten Bestimmungen erscheinen dem Vorstellen als an und für sich geltendes, wahres Sein; das Absolute aber ist gegen sie der Grund, in dem sie untergegangen sind ..." (Hegel, 1970<6>: 188)

Erkenntnis heißt dann, daß Teile als jeweilige unterschiedene Manifestationen des Ganzen gelten können, die nicht endgültig sind, die als Schein und zugleich Realität und als für anderes, die Totalität oder das Absolute betrachtet werden können. Der Schein ist dabei nicht das "Nichts, sondern Beziehung auf das Absolute" (Hegel, 1970<6>: 189) - er ist Schein im Sinne von Durchscheinen, die Möglichkeit des Schauens auf das Absolute, das "in ihm scheint" (Hegel, 1970<6>: 189).

Dadurch aber erhält umgekehrt das "Endliche" die Bedeutung eines "Abbildes" oder eines "Ausdrucks" des Absoluten und zugleich den Charakter eines "Medium(s), das von dem, was durch es scheint, absorbiert wird" (Hegel, 1970 <6>: 189/190).

Die jeweilige Formbestimmung des Absoluten "ist ein Nichtiges, das die Aneignung von außen aufnimmt und woran sie ihren Anfang nimmt" (Hegel, 1970<6>: 190). Eine Bestimmung des Absoluten ist nicht möglich, sondern nur als eine Darstellung, eine Auslegung, ein "zeigen dessen, was es ist" (Hegel, 1970<6>: 187) und bleibt zugleich unvollkommen.

Eine gültige Bestimmung des Absoluten, der Totalität, ist ebenso unmöglich wie auch der Begriff des Tao nur Facetten des Absoluten zeigt, sich nicht mit einem Namen und damit einer gültigen Bestimmung bezeichnen läßt: "Das Tao, von dem man reden kann, ist nicht das absolute Tao" (Übers. zit. nach Watts, 1979: 71) oder "der SINN, der sich aussprechen läßt, ist nicht der ewige SINN" (Übers. zit. nach Wilhelm, R., 1985: 41).

Erkenntnis zum Absoluten ist zielgerichtet und ist es nicht:

zielgerichtet, da sie nicht beim Schein, beim Sosein der Dinge verharren kann, sondern diesen transzendiert - sie zielt - aber ins Leere -;

nicht zielgerichtet, da sie dann nur einen Teil der Erkenntnismöglichkeiten (bewußte, verstandesmäßige) wahrnehmen könnte.

Erkenntnis müßte zugleich das einschließen, was ist und das, was nicht ist - wie auch das, was als Drittes darin liegt - und dieses als geistiges und als unmittelbar lebenspraktisches Prinzip anerkennen.

Das Erkennen des Widerspruchs im dialektischen Denken wäre zugleich ein Weg zur Überwindung des Scheins der Realität und ihres Annehmens. Es käme darauf an, Widersprüchliches nicht als "Schaden, Mangel oder Fehler einer

Sache" (Hegel, 1970<6>: 79) zu begreifen.

Hegel spricht in diesem Zusammenhang vom Horror, den das nicht spekulative Denken vorm Widerspruch habe - "es bleibt bei der einseitigen Betrachtung der Auflösung des Widerspruchs in nichts stehen und erkennt die positive Seite desselben nicht, nach welcher er absolute Tätigkeit und absoluter Grund wird" (Hegel, 1970<6>: 78).

Der Widerspruch gelte, "sei es am Wirklichen oder in der denkenden Reflexion für eine Zufälligkeit, gleichsam für eine Abnormität und vorübergehender Krankheitsparoxysmus" (Hegel, 1970<6>: 75).

Dem Verständnis, das Widersprüche entweder verleugnet, wegdefiniert oder nicht wahrnimmt, setzt Hegel einen Begriff des Widerspruchs entgegen, der für Lebendiges steht. Erkenntnis des Widerspruchs als Lebensprinzip bedeutet zugleich auch diesen anzunehmen. "Etwas ist also lebendig, nur insofern es den Widerspruch in sich enthält, und zwar die Kraft ist, den Widerspruch in sich zu lassen und auszuhalten" (Hegel, 1970<6>: 76).

Das schließt die Verfaßtheit des Erkennenden nicht aus, der den Widerspruch auch in sich selbst und als von ihm selbst produziert wahrnehmen muß. Das spekulative Denken (Hegel) oder das dialektische Denken hält den "Widerspruch und in ihm sich selbst fest" (Hegel, 1970<6>: 76), ohne sich von ihm beherrschen oder sich seine Bestimmung nur in andere oder in nichts auflösen zu lassen. Der Denkende ist nicht losgelöst von dem, was er denkt, sondern ist selbst - wie auch die Gegenstände seines Denkens - Teil eines dialektischen Prozesses und somit nicht statisch, nicht sich und anderes verabsolutierend:

"die endlichen Dinge in ihrer gleichgültigen Mannigfaltigkeit sind daher überhaupt dies, widersprechend an sich selbst, in sich gebrochen zu sein und in ihren Grund zurückzugehen" (Hegel, 1970<6>: 71).

Dialektisches Denken bedeutet, die Negation des Bestehenden mitzudenken und zugleich in diesem ständigen Wider-

spruch nicht zu verharren bzw. ihn absolut zu setzen. Auch hier muß wieder Entwicklung mitgedacht werden. Diese Denkweise wird in einer bildlichen Sprache im Tao te King vorgestellt:

"Wenn auf Erden alle das Schöne als schön erkennen, so ist dadurch schon das Häßliche gesetzt. Wenn auf Erden alle das Gute als gut erkennen, so ist dadurch schon das nicht Gute gesetzt, denn Sein und Nichtsein erzeugen einander ... Also auch der Berufene. Er verweilt in Wissen ohne Handeln. Er übt Belehrung ohne Rede, alle Wesen treten hervor, und er verweigert sich ihnen nicht. Er erzeugt und besitzt nicht. Ist das Werk vollbracht, so verharret er nicht dabei. Und eben weil er nicht verharret, bleibt er nicht verlassen." (Laotse, 1985<2>: 42)

Sein oder Nichtsein sind nicht ohne einander zu denken. Das Begreifen der Grenzen und Unterschiede als notwendige Voraussetzungen des Lebens ist eine Bedingung der Erkenntnis.

Erkenntnis muß aber weiterschreiten.

Im Mittelpunkt der folgenden Ausführungen stehen Wege und Möglichkeiten dialektischen Denkens, wie sie von der Kritischen Theorie weiterentwickelt worden sind. Dialektisches Denken oder Dialektik allgemein richtet sich gegen die Verdinglichung des Denkens.

Dialektisches Denken faßt nicht allein das im Begriff aufgehende, bezieht nicht von vornherein einen Standpunkt und ist nicht vergleichbar mit einem mathematischen Verfahren, in dem kein Rest bleibt. Ein Denken, das sich als rest-los begreift oder aber den verbleibenden Rest von vornherein dem Aberglauben zuweist, wird als regressiv, vergrößernd verstanden (z.B. der sog. gesunde Menschenverstand). Dieses Denken könnte auch in der Form des borniert praxisorientierten pragmatischen Verhaltens auftauchen, das unmittelbare (scheinbar unumgängliche) Erfordernisse der Praxis verabsolutiert und in dem Denk- und Handlungsalternativen abgespalten bzw. als unrealistisch abqualifiziert werden. (Beispiel: Diskussion um Aussteigen aus der Kernenergie). Diese Denkform, die "jede Überlegung lokalisierbar" machen und den "ungedeckten Gedanken fernhalten" (Adorno, 1975: 43) will, hat ihre Auswirkungen in der zunehmend durchrationalisierten Gesellschaft, die menschliche Verhältnisse und menschliches Verhalten nicht nur unter dem Begriff der Ware subsumiert, sondern zunehmend auch unter dem Begriff der (z.B. genetischen) Plan- und Machbarkeit. Auf der Seite des Individuums bleibt das Bedürfnis nach dem Mehr, dem Ungedeckten, bestehen oder nimmt sogar zu, wobei auch einerseits hier die Vereinnahmung durch den Markt (Medien; Dienstleistung) und andererseits das Bestreben nach einer Verwissenschaftlichung - d.h. vor allem einer wissenschaftlichen Überprüfung z.B. übersinnlicher Phänomene - Kennzeichen dafür sind, auch das Nicht-identische in das allgemeine Bezugssystem der wissenschaftlichen Rationalität einzubeziehen.

Verabsolutierung oder Verdinglichung von Strukturen und das daraus resultierende wie es bedingende Denken lassen diese Strukturen als positiv im Sinne von feststehend, daseiend erscheinen. Je unverrückbarer diese Denksysteme und die damit zusammenhängenden gesellschaftlichen und individuellen Strukturen sind, desto unvorstellbarer scheint die Möglichkeit einer (auch nur denkbaren) Veränderung zu sein.¹⁾

Wahrheit oder "Utopie der Erkenntnis" wäre demgegenüber "das Begriffslose mit Begriffen aufzutun, ohne es ihnen gleichzumachen" (Adorno, 1975: 21) oder, anders gesagt: nicht eine Vorstellung vom Ziel der Erkenntnis zu haben, die, vom positivistischen Wissenschaftsideal ausgehend, eine vollständige Aufdeckung der Gesetzmäßigkeiten der Welt(2) und damit eine Zurichtung auf das Maß des Beobachters anstrebt, sondern eher den ungeklärten Rest in die Erkenntnis, aber als deren negatives Moment einbeziehen will. Erkenntnis erschöpft sich dann nicht im Standardisieren der zu erkennenden Gegenstände und Verhältnisse, sondern erwächst vielmehr aus dem "konsequenten Bewußtsein von Nichtidentität" (Adorno, 1977: 17) der Dialektik.

1) Exemplarisch sei hier auf die Erkenntnisse der Psychoanalyse und Psychologie hingewiesen, die in ursprünglich aufklärerischer Funktion entwickelt, z.B. in den Marktforschungsbereich eingeflossen sind und durch die Analyse von (unbewußten) Bedürfnissen dazu beitragen, daß Strategien entwickelt wurden zur Festigung/Expansion der Warenmärkte.

2) "Die vollends aufgeklärte Erde strahlt im Zeichen triumphalen Unheils" (Horkheimer, 1947: 13)

Dieses Bewußtsein für den Widerspruch als Gestaltungsmoment bedeutet jedoch nicht, daß es wiederum verabsolutiert wird, sondern daß es aus dem Einzelnen heraus, dem Konkreten erkannt bzw. entwickelt werden muß.¹⁾

"Nicht über Konkretes ist zu philosophieren, vielmehr aus ihm heraus." (Adorno, 1975: 43) Wahrheit ist einem solchen Denken nicht ewig, sondern "schwebend ist sie, zerbrechlich, vermöge ihres zeitlichen Gehalts" (Adorno, 1975: 45), wie auch die Erkenntniswege wandelbar sind; auf die Festigkeit eines gesellschaftstheoretischen oder wissenschaftstheoretischen Rahmens muß verzichtet werden, nicht aber auf eine genaue Analyse.

Das "sich Anschmiegen" an die Gegenstände (Natur der Dinge, Adorno, 1975: 53), wie es an anderer Stelle heißt, bedeutet, das Objekt genau anzuschauen und es zu analysieren. Diese Verhaltensweise ist an sich eine Selbstverständlichkeit im Handwerk; aus der genauen Betrachtung des jeweiligen Ausgangsmaterials in Verbindung mit allgemeinem Wissen und den eigenen Fähigkeiten wird ein neuer Gegenstand geschaffen. So weisen die einzelnen Resultate eines solchen Arbeitsprozesses jeweils charakteristische Merkmale auf - kein handgefertigtes Produkt gleicht dem anderen. Auch dort, wo mit Menschen gearbeitet wird (in der Pädagogik, Medizin, Psychologie), kommt es elementar

1) vgl. z.B. die Bedeutung der Begriffe in der Wissenschaft oder in der Entwicklung des menschlichen Charakters im Aufsatz "Materialismus und Metaphysik" (Horkheimer, 1933: 11 ff), in dem der dialektische (Erkenntnis-) Prozeß als ein sich fortwährend verändernder zu begreifen ist, und nicht als Wirkung von zwei gleichbleibenden Faktoren oder als die Möglichkeit, wissenschaftliches Erkenntnisobjekt und -objekt rein voneinander zu unterscheiden, oder "Wissen und Gegenstand vollkommen zur Deckung zu bringen - es sei denn, in der begriffslosen Empfindung, wo sie unmittelbar identisch sind." (Horkheimer, 1947: 18)

auf die Fähigkeit des genauen Betrachtens an, kann eine Abstraktion (Theorie) nur als Folie dienen, um in der Anschauung des jeweiligen Gegenüber bei der Deutung bzw. Entwicklung zu helfen. In der Pädagogik kommt es dann darauf an, diese an sich (eigentlich banale) Grundvoraussetzung - wieder - bewußt zu machen. Aus der Betrachtung des Kindes oder Jugendlichen könnte dann unter Einbeziehung wissenschaftlicher Erkenntnis und unter Berücksichtigung von Lerninhalten ein Arbeiten resultieren, das das Kind unterstützt, das aber nicht in seine Entwicklung eingreift. Dabei käme es für die Person des Lehrers darauf an, einerseits eigene Bedürfnisstrukturen zu analysieren, sich z.B. auch die Implikationen des Helfersyndroms bewußt zu machen im Hinblick auf sein Handeln, andererseits aber auch relevante gesellschaftliche Forderungen z.B. der Chancengleichheit zu reflektieren, um diese nicht als allgemeingültig zu verabsolutieren, sondern in ihrer jeweiligen (auch ideologischen) Funktion zu begreifen. Diese unterschiedlichen Momente müssen ständig gegenwärtig sein bzw. in den pädagogischen Diskurs mit den Jugendlichen einfließen. Eine Schwerpunktsetzung müßte dann aus der bewußten Entscheidung heraus erfolgen, ohne das Resultat absolut zu setzen.

"Die dialektische Methode (sofern überhaupt von einer solchen zu sprechen ist, d.V.) ist der Inbegriff aller intellektuellen Mittel, um die vom trennenden Verstand gewonnenen abstrakten Momente für das Bild des lebendigen Gegenstands fruchtbar zu machen. Es gibt keine universale Regelung zu diesem Zweck." (Horkheimer, 1934/1: 20)

In dieser knappen und zugleich weitreichenden Beschreibung dialektischen Denkens und Arbeitens kommt zum Ausdruck, daß alle Mittel - und hier ist der Begriff intellektuell sehr weit zu fassen, da auch z.B. die Intuition dazu gehört oder weiter die Kreativität - in der Anschauung des Gegenüber und in der Arbeit mit ihm aktiviert werden müssen. Eine allgemein gültige Regel gibt es nicht, wie überhaupt der Begriff der Methode in diesem

Zusammenhang eher als Erkenntnisweg, weniger aber als Rezept bzw. als inhaltlich und formal ausgestattetes System zu verstehen ist. Ein solches Denken ist nicht von vornherein einzugrenzen, sondern geht - wie Adorno sagt - "bis zum Äußersten" (Adorno, 1975: 45). Es löst scheinbar Festes oder Selbstverständliches auf (ein Beispiel hierfür ist der Begriff der Freiheit, die in ihrer historischen und gesellschaftlichen Bedingtheit erkannt werden muß und nicht als Abstraktum gelten kann).

Dialektisch zu denken würde bedeuten, über die Negativität des Denkens bereit und in der Lage zu sein, auf vorgefaßte Meinungen zu verzichten, auch scheinbar Unmögliches zu denken und sich von der Angst vor Konsequenzen nicht von vornherein abschrecken zu lassen. Anzumerken ist, daß Kreativität in Forschung und Kunst sich gerade durch eine solche Fähigkeit auszeichnet, nicht (zumindest ansatzweise) auf Vorgefaßtes zurückzugreifen, sondern in Denk-Spielen auch Alternativen zu entwickeln und zu erproben.

Die Gefahr eines Sichverlierens in einer solchen Denk- und Verhaltensweise sieht Adorno, wobei jedoch schon in der Formulierung des "Anschmiegens" oder in der differenzierten Betrachtung des Gegenüber durchaus die Vorstellung zweier Einheiten existiert - keineswegs aber eine Auslöschung des erkennenden Subjekts oder eine Verschmelzung mit dem Gegenstand. Das Risiko des dialektischen Denkens, sich in Beliebigkeit und Belanglosigkeit zu verlieren, alles zu widerlegen, aber nichts daraus folgen zu lassen, kann nicht geleugnet werden. "Gegen das Risiko des Abgleitens ins Beliebige ist der offene Gedanke ungeschützt. Nichts verbrieft ihm, ob er hinlänglich mit der Sache sich gesättigt hat, um jenes Risiko zu überstehen. Die Konsequenz seiner Durchführung aber, die Dichte des Gewebes trägt dazu bei, daß er trifft, was er soll." (Adorno, 1975: 45) Adorno beschreibt die Dialektik sowohl als "Asyl allen Gedankens der Unterdrückten" wie

auch als "Mittel, Recht zu behalten ...: Das Prinzip, stets und mit Erfolg den Spieß umzudrehen" (Adorno, 1970: 330) und folgert daraus, daß es nicht bei der Methode liege, "Wahrheit" oder "Unwahrheit" zu zeigen, "sondern bei ihrer Intention im historischen Prozeß" (Adorno, 1970: 330). An anderer Stelle spricht Adorno vom "moralischen Impuls" (Adorno, 1975: 281), der das Schlechte erkennt und benennt, ohne "mit der Erkenntnis sich zu befriedigen" (Adorno, 1975: 282) oder sich als abstraktes Prinzip von Moral oder Humanität zu setzen. Dialektik bedeutet danach nicht, auf einen Standpunkt zu verzichten, eher könnte man sagen, bewußt einen solchen aus der Erkenntnis zu beziehen und auf eine Relativität zu verzichten. Es kommt darauf an, den Standpunkt nicht festzuschreiben.

Auszuweiten oder zu differenzieren ist der Begriff der Intention über den historischen Prozeß hinaus auf den gegenwärtigen gesellschaftlichen Kontext.¹⁾

1) In diesem Zusammenhang sei auf die Art - Hegel zu lesen, hingewiesen, die Adorno in seinen Studien zu Hegel beschreibt, nämlich zwei scheinbar unvereinbare Maximen miteinander zu verbinden - "die minutiöser Versenkung und die freier Distanz" (Adorno, 1974: 88). So sei einerseits ein assoziatives Lesen notwendig, d.h. "an jeder Stelle so viele Möglichkeiten des Gemeinten, so viele Beziehungen zu anderen einzulassen, wie irgend sich aufdrängen" - mit "produktiver Phantasie" zu lesen, andererseits - als "Gegenpol" - auf die Vereinbarkeit mit dem Wortlaut und dem Zusammenhang zu achten. "Hegel lesen wäre demnach ein experimentierendes Verfahren: mögliche Deutungen sich einfallen lassen, vorschlagen, dem Text und dem bereits zuverlässigen Interpretierten kontrastieren ... Der Gedanke, der notwendig vom Gesagten sich entfernt, muß in es wiederum sich zusammenziehen." (Adorno, 1974: 131) Fast identisch beschreibt Oevermann das Verfahren der kritisch-hermeneutischen Analyse. Im Verfahren der Textinterpretation sind möglichst viele Lesarten, die im Zusammenhang von "Erfahrungen", "Wissensbeständen" und theoretisch kanonisierten Wissens zu entwickeln, wobei der "zu interpretierende Text und seine objektive Bedeutung die letzte, nicht hintergehbare und unabhängige Instanz bleibt, an der sich die Geltung jeder Textinterpretation letztlich zu bemessen hat." (Oevermann, 1981: 6).

Die Dynamik zwischen Assoziation/Mitgleiten oder (auch auf andere Bereiche übertragbar) Phantasie und die Erkenntnis objektiver Bedingungen, die in sich jedoch wieder als vermittelte zu begreifen sind, bedeutet für das diesen Weg gehende Subjekt, sich - gleichsam dialektisch - immer wieder einer Tendenz zur Auflösung, die der Negativität des Denkens anhaftet, in Erkennen als Ich entgegensetzen, nicht sich in ihm zu verlieren, aber umgekehrt sich auch nicht als Ich zu verfestigen.

Hegel vergleicht in seinen Vorlesungen über chinesische und indische Philosophie. Individualität und Freiheit des Subjekts mit der Substantialität der orientalischen Religion. Während in der griechischen und christlichen Religion gerade durch die Konstituierung des freien Individuums der Schritt zur Allgemeinheit des Gedankens erschwert wird, ist die Substantialität in der "orientalischen" Religion das "Wesentliche" und damit "philosophische Idee". Das Individuum kann nur durch die "Negation des Endlichen" zu seiner Freiheit gelangen. Diesen Grundzug der Religion (und Philosophie) sieht Hegel bereits im I-Ging, in dem abstrakte Gedanken die Grundprinzipien aller Dinge bilden. Für die Taoisten geschieht dies durch die leidenschaftslose Erkenntnis des Tao (das Hegel mit Richtung - Gesetz der Vernunft - nicht zureichend benennt) als Grundprinzip allen Seins. Eine Verbindung stellt sich zwischen griechischer und orientalischer Philosophie über das Prinzip der Negation alles Bestimmten her.

"Wenn die Griechen sagen, das Absolute ist das eine, oder die Neueren, es ist das höchste Wesen, so sind auch hier alle Bestimmungen getilgt und mit dem bloßen abstrakten Wesen hat man nichts als diese selbe Negation, nur affirmativ ausgesprochen ..." (Hegel, 1970 <18>: 147).

Wie auch für die chinesische Philosophie gilt für die indische, daß das Grundprinzip allen Seins eine allgemeine Substanz ist - das Höchste in Religion und Philosophie

(die Hegel hier als identisch betrachtet, d.V.).

"Daß der Mensch als Bewußtsein sich identisch macht mit der Substanz: durch Andacht, Opfer, strenge BÜßungen und durch Philosophie, durch Beschäftigung mit dem reinen Gedanken." (Hegel, 1970<18>: 149)

Durch die "Betrachtung der Natur und durch die Abstraktion von der Natur" entstehe "die Einheit der Seele mit der Natur" (Hegel, 1970<18>: 154).

Gerade durch die Negation des Gegenstandes im Denken sei eine Erkenntnis möglich.

"Es hat dies viel mehr Tiefe als das Gerede vom unmittelbaren Bewußtsein. Wenn man dagegen sagt, die Orientalen haben in der Einigkeit mit der Natur gelebt, so ist dies ein oberflächlicher und schiefer Ausdruck. Denn eben die Tätigkeit der Seele, der Geist ist allerdings im Verhältnis zur Natur und in Einigkeit mit dem Wahrhaften der Natur. Aber diese wahrhafte Einigkeit enthält wesentlich das Moment der Negation der Natur, wie sie unmittelbar ist. Solche unmittelbare Einigkeit ist nur das Leben der Tiere, das sinnliche Leben, Wahrnehmen. Das Geistige ist nur so eins mit der Natur, als in sich seiend und zugleich das Natürliche als negativ voraussetzend." (Hegel, 1970<18>: 154).

Die Konsequenz besteht für den westlichen Menschen nicht darin, sein Ich zu negieren oder aufzulösen (auf die Gefahr, die z.B. in der kritiklosen Übernahme sog. östlicher Meditationsweisen liegt, weist z.B. C.G. Jung hin <Jung, 1959: 155>) im Bestreben, Erkennen als dynamischen Prozeß aufzufassen, sondern darin, sich als wandelbar und zugleich bestimmt in einen schwebenden Dialog mit den gesellschaftlichen Verhältnissen einzulassen. Die Möglichkeit, zu dialektischer Erkenntnis zu gelangen, fällt den Menschen in unserer verwalteten Gesellschaft nicht naturhaft zu, sondern diejenigen sind am

ehesten dazu in der Lage, die nicht von vornherein soweit geprägt sind, daß sie den offenen Gedanken meiden.¹⁾

"An denen, die das unverdiente Glück hatten, in ihrer geistigen Zusammensetzung nicht durchaus den geltenden Normen sich anzupassen - ein Glück, das sie im Verhältnis zur Umwelt oft genug zu büßen haben -, ist es, mit moralischem Effort, stellvertretend gleichsam, auszusprechen, was die meisten, für welche sie es sagen, nicht zu sehen vermögen oder sich aus Realitätsgerechtigkeit zu sehen verbieten" (Adorno, 1975: 51).

Die Fähigkeit zur Erkenntnis wäre in diesem Verständnis gepaart mit dem Anspruch, sich nicht kontemplativ zurückzuziehen, sondern zugleich auch Handlung (Mitteilung an andere) als Konsequenz aus Erkenntnis folgen zu lassen. Wahrheit stellt sich nicht naturgemäß von selbst her und ist nicht jedem unmittelbar einsichtig. Vielmehr kommt es auf die individuellen Erkenntnismöglichkeiten an und auf die Bereitschaft und Fähigkeit, die Erkenntnisschritte auch zu vollziehen. Aus der eher skeptischen Einschätzung der Erkenntnisfähigkeit weniger könnten jedoch Überlegungen entwickelt werden, wie einer solchen Tendenz zur Gleichmachung entgegengewirkt werden kann. Fiktiv wäre es, in Anbetracht der Zurichtung durch Medien und Computerisierung zu unterstellen, alle könnten alles. Würde die Analyse hier stehenbleiben, so wäre sie undialektisch und allein zur Festigung des Bestehenden dienlich.²⁾

1) In jüngster Zeit ist diese These vor allem von N. Postman (1983) aufgegriffen worden in Zusammenhang mit dem negativen Einfluß von Medien, insbesondere dem Fernsehen, auf die Entwicklung von Kreativität bei Kindern. Die Fähigkeit, im weiteren Sinne kreativ zu denken bzw. zu arbeiten, konzentriert sich zunehmend auf die nicht durch extremen Fernsehkonsum Zugerichteten. In der Entwicklung und Ausführung der Medienangebote wird aber gerade dieses kreative Moment benötigt.

2) vgl. das Argument, die Trivialität von Fernsehprogrammen oder Zeitschriften orientiere sich am Zuschauerbedürfnis.

Vielmehr kommt es darauf an, Räume zu finden, in denen Personen einer "Modelung" (Adorno, 1975: 51) entgegenarbeiten können, indem sie gerade die Ungleichheit der Menschen erkennend, im Anschauen des einzelnen, Unterstützung leisten könnten. In diesem Verständnis käme der Pädagogik eine wichtige Rolle zu. Wenn es an anderer Stelle heißt, "sich dem Objekt überlassen, soviel wie dessen qualitativen Momenten gerecht werden" (Adorno, 1975: 53), so bedeutet das, aus der Beschäftigung mit dem konkreten Gegenüber Erkenntnis zu gewinnen.

Das heißt z.B. sich als Lehrer in einem Lernprozeß mit dem Schüler zu befinden und sich nicht als bereits ausgebildetes gefestigtes Individuum einem unfertigen, noch zu formenden Schüler gegenüber zu sehen. Das bedeutet, diesem Gegenüber - von vornherein - eine eigene Qualität zuzugestehen und es auf seinem (Erkenntnis-)Weg zu unterstützen.

"Wahrheit ist objektiv und nicht plausibel" (Adorno, 1975: 52). Es ist möglich, sie zu erkennen, zugleich muß sich dieser Erkenntnisprozeß aber auch subjektiv vermitteln. Wenn negative Dialektik sich als konsequentes Bewußtsein für Nichtidentität begreift, so ist es neben der Bereitschaft und Fähigkeit zum offenen Gedanken gleichermaßen nötig, das Objekt als ebenfalls "offen" zu begreifen. Ohne eine konkrete - positive - Utopie zu entwickeln, weisen Adorno und Horkheimer immer wieder auf 'anderes' hin.

"Womit negative Dialektik ihre verhärteten Gegenstände durchdringt, ist die Möglichkeit, um die ihre Wirklichkeit betrogen hat und die doch aus einem jeden blickt." (Adorno, 1975: 62)

So skeptisch auch das Menschenbild ist, - die Vereinnahmung durch Gesellschaftliches bis in die psychische Verfaßtheit hinein - so wird doch gerade in der Möglichkeit eines dialektischen Bewußtseins ein Weg gesehen, nicht

der totalen Vereinnahmung zu unterliegen. Die Formen des Bewußtseins sind genauso wenig endgültig festgelegt wie die Inhalte. Für Adorno müßte auch Dialektik in einer "letzten Bewegung sich noch gegen sich selbst kehren" (Adorno, 1975: 397).

"Es liegt in der Bestimmung negativer Dialektik, daß sie sich nicht bei sich selbst beruhigt, als wäre sie total; das ist ihre Gestalt von Hoffnung" (Adorno, 1975: 398).

Auch Dialektik muß dann genau wie die Inhalte, mit denen sie sich beschäftigt, das "Tor (ihres) Todes durchschritten" (Adorno, 1975: 384) haben.

Die Begriffe Hoffnung und Rettung richten sich auf Vergangenes wie auf die Zukunft, ohne ihr eine Form zu geben. Auf Vergangenes insofern, als (besonders in der Dialektik der Aufklärung) das Durchscheinen eines glücklicheren Lebens sich andeutet.

"Ihr Weg (der der Zivilisation, d.V.) war der von Gehorsam und Arbeit, über dem Erfüllung immerwährend bloß als Schein, als entmachtete Schönheit leuchten." (Horkheimer, 1947: 47)

Schein bedeutet nicht nur Wahn, sondern eben auch Widerschein oder Durchscheinen von anderem, oder, wie es in der Negativen Dialektik heißt,

"Bewußtsein könnte gar nicht über das Grau verzweifeln, hegte es nicht den Begriff von einer verschiedenen Farbe, deren versprengte Spur im negativen Ganzen nicht fehlt. Stets stammt sie aus dem Vergangenen, Hoffnung aus ihrem Widerspiel, dem, was hinab mußte oder verurteilt ist; ..." (Adorno, 1975: 370)

Wäre nicht die Idee von besseren Zuständen oder auch Möglichkeiten des Menschen - wie verstellt auch immer - vorhanden, so könnte es auch nicht zu einem Bestreben nach Veränderung kommen. Um dieses zu erreichen, müßten jedoch die Bestrebungen sowohl auf Veränderung der gesellschaftlichen Verhältnisse (letztlich zum Auflösen von Herrschaft) wie auch zum Aufbrechen der nach innen verla-

gerten Herrschaftsmechanismen zielen. Trotzdem werden die Menschen nicht von diesen inneren und äußeren Strukturen völlig beherrscht. Es gibt den Impuls, das Richtige zu tun.

"Das geschichtlich fortgeschrittenste, punktuell aufleuchtende, rasch verlöschende Bewußtsein, dem der Impuls innewohnt, das Richtige zu tun. Er ist die konkrete, intermittierende Vorwegnahme der Möglichkeit, weder fremd den Menschen noch mit ihnen identisch." (Adorno, 1975: 293)

Daraus folgt nicht eine Verabsolutierung des "freien Willens", wohl aber die Möglichkeit, sich einem solchen Impuls nicht zu versagen bzw. an sich selbst die Möglichkeiten zu schaffen, zu erkennen. Die Menschen könnten die Blockierung aufbrechen. Adorno sieht diese Möglichkeit zur Veränderung, die allein von den Menschen ausgehen kann.

Rettung bedeutet nicht etwas festzuhalten, es gegenüber dem Untergang zu verteidigen, sondern bestünde gerade darin es preiszugeben - im Denken aufzulösen - und Hoffnung bestünde dann darin, "nichts zu halten von dem, woran das Subjekt sich halten will, wovon es sich verspricht, daß es dauere" (Adorno, 1975: 384). Hoffnung wäre demnach zu schöpfen aus der Idee, daß nichts so bleiben muß wie es ist. Das bedeutet, daß die Kraft, die der Mensch auf die Schaffung des Bestehenden (und sich selbst) verwendet hat, auf die Veränderung gerichtet wird. Die Begriffe Hoffnung und Rettung haben dialektischen Charakter (oder können in ihrer gegensinnigen Bedeutung in anderer Begrifflichkeit auch als paradox gelten), da sie einerseits aus dem Vergangenen Kraft oder Bewußtsein - sowohl aus nicht wiedergutzumachendem Leid als auch vom Widerschein eines Besseren - zu anderem schöpfen. Andererseits kann nur in der möglichen (gedanklichen) Auflösung von Vergangenen und Bestehendem die Kraft entwickelt werden, denn Hoffnung und Rettung sind nicht auf ein anderes Leben in einer anderen Welt gerichtet, sondern können nur in diesem gegenwärtigen (schlech-

ten) Zustand aufgebrochen werden (vgl. auch Horkheimer, 1933: 341).

Marcel Proust schreibt: "Aber wir stellen uns eben die Zukunft wie einen in einen leeren Raum projizierten Reflex der Gegenwart vor, während sie oft das bereits ganz nahe Ergebnis von Ursachen ist, die uns zum größten Teil entgehen." (Proust, 1985: 3182)

Die Zukunft ist nach Proust nicht ein Vakuum, ein qualitätsloses Leeres, sondern wird durch unser, oder allgemeiner, menschliches Tun und Denken beeinflusst. Ohne das zukünftige Ergebnis zu kennen oder vorausbestimmen zu können, lösen wir doch durch unsere Handlungen und Verhaltensweisen Tendenzen aus, die in die Zukunft und damit den Raum für künftige Handlungen weisen. Die Zukunft wäre damit zwar leer, da sie Raum für noch nicht Geschehenes bietet, aber nicht qualitätslos.

Nicht dem Glauben an ein Schicksal oder einer höheren Gerechtigkeit ist eine zukünftige Entwicklung zu überantworten. Vielmehr ist aus dem Sich-Bewußtmachen des eigenen (menschlichen) Tuns und seiner Konsequenzen eine Handlungsperspektive zu entwickeln.

"Inmitten dieser unermeßlichen Gleichgültigkeit kann allein das menschliche Bewußtsein die Stätte bilden, bei der erduldetes Unrecht aufgehoben ist, die einzige Instanz, die sich nicht zufrieden gibt." (Horkheimer, 1934: 341)

In Erkenntnis der absoluten Gleichgültigkeit, aber nicht in ihrer Verabsolutierung - in dem Sinne, daß es sich nicht lohne zu handeln - oder einer unterschiedslosen Akzeptierung des Bestehenden liegt die Möglichkeit zu einer Entwicklung. In diesem Zusammenhang kommt auch der Metaphysik eine andere Bedeutung zu. Metaphysik als Ausdruck von Bedürfnissen der Menschen könnte nicht darin bestehen, "die Menschen über das, was ihnen auf der Erde widerfährt, durch die Vorspiegelung ihrer eigenen Ewigkeit zu trösten" (Horkheimer, 1934: 333), sondern wäre

dialektisch in die Geschichte einzubeziehen (vgl. Horkheimer, 1934: 334).

"Die metaphysischen Interessen der Menschen bedürfen der ungeschmälerten Wahrnehmung ihrer materiellen. Solange diese ihnen verschleiert ist, leben sie unter dem Schleier der Maja. Nur, wenn, was ist, sich ändern läßt, ist das, was ist, nicht alles." (Adorno, 1975: 391)

Gerade im Verständnis der Kritischen Theorie kommt es darauf an, nicht im Bestehenden aufzugehen und einem (bornierten) Materialismus zu verfallen, der von einer weitergehenden geistigen Möglichkeit des Menschen absieht.

"Kein Licht ist auf den Menschen und Dingen, in denen nicht Transparenz widerscheine. Untilgbar am Widerstand gegen die fungible Welt des Tausches ist der des Auges, das nicht will, daß die Farben der Welt zunichte werden. Im Schein verspricht sich das Scheinlose." (Adorno, 1975: 395/396)

Dem Hoffnungsmoment, das sich aus einem nicht geschlossenen System und dem menschlichen Bewußtsein entwickelt, das aus dem einzelnen eine solche Erkenntnis zieht, liegt die Vorstellung der Möglichkeit eines qualitativen Wandels, einer Entwicklung zugrunde. In einem dialektischen Sinn bedeutet Metaphysik dann:

"möglich (zu sein) als allein lesbare(r) Konstellation von Seiendem. Von diesem empfinde sie den Stoff, ohne den sie nicht wäre, erkläre aber nicht das Dasein ihrer Elemente, sondern brächte sie zu einer Konfiguration, in der die Elemente zur Schrift zusammentreten. Dazu muß sie sich auf das Wünschen verstehen." (Adorno, 1975: 399)

Die Marxsche Bestimmung von Erkenntnis bzw. Dialektik

"das Konkrete ist konkret, weil es die Zusammenfassung vieler Bestimmungen ist, also Einheit des Mannigfaltigen. Im Denken erscheint es daher als Prozeß der Zusammenfassung, als Resultat, nicht als Ausgangspunkt, obgleich es der wirkliche Ausgangspunkt und daher auch der Ausgangspunkt der Anschauungen und Vorstellungen ist. Im ersten Weg (von dem vorgestellten Konkreten auf immer dünnere Abstrakta) wurde die volle Vorstellung zu abstrakter Bestimmung verflüchtigt, im zweiten führen die abstrakten Bestimmungen zur Reproduktion des Konkreten im Wege des Denkens." (Marx, 1953: 21 ff)

soll noch einmal auf den Zusammenhang dieses Kapitels mit dem Forschungsansatz hinweisen. Hinter der Analyse des Interviewmaterials steht die Frage: welche Bedeutung kann das Erkennen und Akzeptieren von Widersprüchen als Lebensprinzip für die eigene Lebenspraxis, die ja zugleich auch die der Mitmenschen ist, haben. Die vergleichende Analyse unterschiedlicher philosophischer Ansätze, die auf die Dynamik des Widersprüchlichen hinweisen, sollen zeigen, daß die Möglichkeit besteht, an eine Tradition dialektischen Denkens anzuknüpfen und dieses grundsätzlich als Erkenntnisweg und Handlungsgrundlage zu begreifen.

Dialektisches Denken gelangt nicht zu einem Endpunkt, es ist aus der Bereitschaft zu entwickeln, am je unterschiedlichen Punkt, den jeder selbst finden muß, anzufangen und jedes auch als für ein anderes zu begreifen und zugleich als Einheit zu sehen und daraus folgend einen Weg zu gehen. Dialektisches Denken ist als ein Dynamisches, als eine Kraft zu verstehen, die der Einzelne sich erringen muß, die ihm nicht von Natur aus gegeben wurde, sondern der er sich bewußt werden muß und die ihm umgekehrt aus der Betrachtung und Beschäftigung mit der Umwelt entgegenkommt. Eine Bestimmung im Sinne einer Definition kann daher nicht möglich sein, da Formen und Inhalte des Bewußtseins wie die Umwelt einer Wandlung unterliegen und sich gegenseitig beeinflussen.

2. Sprache und Dialektik

"Zweifelloos ist es immer so, wenn zwei Wesen einander gegenüberstehen, da jedes von ihnen über einen Teil von dem in Unkenntnis bleibt, was der andere eigentlich ist, und selbst über das, was er weiß, da er es nur zum Teil versteht, und weil alle beide nach außen hin zeigen, was für sie am wenigsten charakteristisch ist, sei es, daß sie selbst das ihnen Eigentümliche nicht ganz klar erkennen und für unwichtig halten, sei es, daß unbedeutende Vorteile, die nicht von ihnen selbst abhängen, ihnen wichtiger und schmeichelter scheinen und sie bei gewissen Dingen, auf die sie Wert legen, die sie aber nicht haben, aus Furcht vor Geringschätzung so tun, als legten sie gar keinen Wert darauf, so daß gerade diese das zu sein scheinen, was sie mehr als alles übrige ablehnen oder sogar widerwärtig finden." (Proust, 1985: 3214)

Ist es möglich, über Sprache dialektisches Denken auszudrücken, ohne durch die Verwendung von Begriff und Satz Widersprüchliches und Prozeßhaftes auszuschalten?

Es käme darauf an, trotz oder neben dem Bestreben zu klaren eindeutigen Aussagen, Tendenzen aufzuzeigen, in denen ein komplexeres Wesen von Sprache sich erhält.

Sprache als Ausdruck für menschliches Bewußtsein und als Mittel menschlicher Kommunikation hat (unausgesprochen) von vornherein einen komplexeren Charakter, als quantitativ orientierte (Sozial-)Forschung und Computerisierung es ihr zugestehen wollen, sonst wären Interpretationen unterschiedlichster mündlicher und schriftlicher Äußerungen kaum möglich (und nötig), da die Aussagen von vornherein eindeutig wären.

Sowohl die Denkvorgänge des menschlichen "Senders" als auch die des menschlichen "Empfängers" sind weitaus komplexer, als es einer, auf eindeutige Aussagen aufbauenden (Sozial-)Forschung scheint, die sich an einem ebenfalls zu eng gefaßten naturwissenschaftlichen Denken orientiert.

Dem sprachlichen Ausdruck käme dann innerhalb einer kommunikativen Handlung lediglich eine "Mittler"-Funktion zu, die für die (auch nicht-versprachlichte) innere Bedeutungsvielfalt des Sprechers eine Form darstellt, die in sich komplexer bleibt und beim Gesprächspartner sowohl auf eine Bedeutungsvielfalt trifft sowie es auch in ihrer Entschlüsselung einer solchen bedarf. Kontext der Äußerung sowie Empathie, Erfahrung, Intention der Gesprächspartner, sich zu verständigen, lassen eine sinnvolle Entschlüsselung zu.

Daß auch das Gegenteil möglich ist, zeigen sprachliche Paradoxien, Non-sense, absurdes Theater, Mißverständnisse etc.

Im folgenden sollen ohne Anspruch auf Vollständigkeit einige Beispiele dargestellt werden, in denen Möglichkeiten und Grenzen des Mediums Sprache, Komplexes auch Widersprüchliches auszudrücken, sichtbar werden.

Zuerst sei noch einmal kurz auf das Interviewmaterial verwiesen. Die Sprache im Interview zeigt oftmals einen doppelten, in sich widersprüchlichen Charakter (vgl. S. 17 ff). Sie hat einereits eine fließende, offene Form, andererseits zeigt sie in ihren jargonhaften Anteilen Ansätze von Verdinglichung, Verschleierung oder Desymbolisierung. Der fließende Charakter der Sprache, der sich in unvollständigen Sätzen in der gesprochenen Sprache auch bei uns erhält, steht im Gegensatz zum Anspruch eines klar definierten Ausdrucks im Bereich der Wissenschaftssprache. Er deutet auf eine Wahrnehmung des sich wandelnden, nicht einfach durch Worte fixierbaren Eindrucks von Realität und der eigenen prozeßhaften Gedankengänge hin. Der Doppelcharakter von Sprache, die nicht von vornherein klar und deutlich etwas aussagt, erschließt sich erst in einer tiefenhermeneutisch orientierten Interpretation, die einerseits dem Vorabverständnis eines Alltagsgespräch nicht verhaftet bleiben

will und andererseits vermittels einer experimentierend breit angelegten Verfahrensweise dem Sinn interpretierend (bedeutungsfindend) nahekommen will.

Sprache weist in ihrem widersprüchlichen Charakter auf Nichtidentisches hin, sowohl im Sinne dessen, was verdrängt und nicht versprachlicht wird, als auch auf das, was über Sprache hinausweist.

Sprache zeigt also, anders ausgedrückt, ihre Widersprüchlichkeit in der Möglichkeit, sowohl Medium von Aufklärung zu sein - und zwar individuell (z.B. im Sinne von Psychoanalyse) als Versprachlichung unbewußter Anteile und gesellschaftlich (z.B. im Sinne einer Analyse politökonomischer Strukturen) - als auch Mittel zur Verdinglichung und Verschleierung zu sein - auch dieses wieder individuell und gesellschaftlich.

Sprache kann somit Indiz für Wahrheit und Unwahrheit sein.

Sprache ist an Bewußtsein gebunden, somit könnte sich aus der Spannung von fließendem Charakter gesprochener Sprache und Verdinglichung (sprachlichen Reduktionismen) ein Ansatzpunkt für dialektische Erkenntnis ergeben, wobei sich diese Erkenntnis durchaus erst über eine kritisch-hermeneutische Analyse solcher Sprachformen ergeben kann. Die Ergebnisse einer solchen Analyse könnten in einem diskursiven Verfahren an die Gesprächspartner zurückgegeben werden.

Die Problematik würde auch auf dieser Ebene dann wieder darin bestehen, nicht Ausdrückbares versprachlichen zu wollen. Dieses Dilemma von Sprache - etwas auf den Begriff bringen zu wollen, was nicht in ihm aufgeht - wird in geschriebener Sprache manifester als in gesprochener, die durch die damit verbundene Interaktion, im Extremfall geradezu das Gegenteil des Gesprochenen auszudrück-

ken vermag und damit neue Probleme (double-bind) schafft (vgl. Watzlawick, 1982), zumindest aber dem gesprochenen Wort seinen fließenden Charakter erhält. Geht man einerseits davon aus, daß Sprache und Worte im Verlauf ihrer Entwicklung selbst die Qualität besessen haben, Gegensinniges auszudrücken bzw. in anderen Sprachkulturen die Möglichkeit eines Ausdrückens von komplexen Bedeutungen bestanden hat, so findet sich andererseits in modernen Sprachen die Tendenz zur eindeutigen Aussage (die im Zusammenhang auch mit der Computerisierung wichtiger Abläufe steht), andererseits zur Fragmentierung der Satzteile (Satzschema S-P-O) als einem Merkmal moderner Sprache, deren Wirkung nach David Bohm (1985: 53) dazu führt,

"Sein in voneinander getrennte Seiende zu unterteilen, also in Gebilde, die man sich im Grunde als ihrer Natur nach starr und statisch denkt."

Ohne näher auf (die m.E. unpraktikablen) Alternativen Bohms einzugehen, sei hier nur auf die Möglichkeit einer Veränderung im Sprachlichen hingewiesen, wenn dem Verb statt dem Substantiv eine tragendere Rolle zukäme, da das Verb "Handlungen und Bewegungen (beschreibt), die ohne scharfe Trennungen und Brüche ineinanderfließen und übergehen." (Bohm; 1985: 54)

Freud (1975 <IV>) weist in seinem Aufsatz "Über den Gegensinn der Urworte" daraufhin, daß Sprache in ihrer Geschichte einmal die Möglichkeit eines komplexeren - antithetischen - Ausdrucks gehabt habe, von dem sich lediglich Rudimente auffinden lassen. Ein Wissen darum wäre bei der Deutung von Träumen, aber auch allgemein bei der Beschreibung der "inneren" Vorgänge sinnvoll.

"Höchst auffällig ist das Verhalten des Traumes gegen die Kategorie von Gegensatz und Widerspruch. Das einfache 'Nein' scheint für den Traum nicht zu existieren. Gegensätze werden mit besonderer Vorliebe zu einer Einheit zusammengezogen oder in einem dargestellt." (Freud, 1975<IV>: 229)

Neben der obengenannten Qualität ist vor allem auf die bildhafte, gleichnishafte, assoziative "Sprache" des Traumes zu verweisen, die fließend, in Bildfolgen, unlogisch "erzählt" und zu deren Deutung wiederum Intuition und Assoziation notwendig sind, da es sich bei der Traumsprache eben nicht um eindeutige Aussagen handelt.

Die chinesische Sprache¹⁾ weist nach Granet (1985) Merkmale auf, in denen sich ein großes Maß an Komplexität zeigt. Im alten Chinesisch seien Wörter als Substantive, Adjektive und Verben ohne wesentliche Formveränderung gebraucht worden, wobei vor allem klarestellungsregeln im Satz (bei geschriebener Sprache) zur Verdeutlichung des Sinns dienten. Die chinesische Sprache weist ganz allgemein komplexe Wortbedeutungen auf, die auf affektives Ansprechen gerichtet sind, sowie bildhafte Ketten, die nicht in einer abstrakten Vorstellung aufgehen - insgesamt keine Bestrebung nach klaren eindeutigen Begriffen (vgl. Granet, 1985: 23).²⁾

Im folgenden seien kurz einige Versuche skizziert, Nicht-identisches - Dialektik und Wandel - in Sprache zu fassen. Während in der Literatur der Versuch der Auflösung von festen (zeitlichen oder erzählerischen) Strukturierungen und der Darstellung von Entwicklung und Wandel (z.B. im fließenden Charakter bei Proust oder auch in der assoziativen Schreibweise Joyces) zu finden ist, verweise ich im Bereich der Philosophie auf Hegel, des-

1) Umgekehrt beklagt Schleichert (1980) die extreme Armut und Ungenauigkeit der chinesischen Grammatik.

2) Auf die Schwierigkeiten, die sich daraus für eine Übersetzung aus dem Chinesischen in eine "moderne" Sprache ergeben, weisen zahlreiche Übersetzer des Tao te King hin, wobei das Tao te King sich sozusagen auf zwei Ebenen einer Eindeutigkeit entzieht - sprachlich (zumindest für die Übersetzer) und inhaltlich in dem Versuch, nicht Ausdrückbares sprachlich zu fassen.

sen Sprache Adorno als eine der "bilderlosen Bilder" (Adorno, 1974: 112) bezeichnet. Ein Leser und damit Interpret der Hegelschen Sprache muß "wachsamer Untreue gegen einen fixen Begriff lernen, damit dieser nicht zur Schablone werde, die dem Wirklichen nicht mehr gemäß ist." (Bloch, 1981: 26) Er muß sich also auch beim Lesen Hegelscher Texte gedanklich gegen die Verdinglichung der Sprache wenden. Beim Lesen Hegelscher Sprache muß also bereits die Fähigkeit, komplex und prozeßhaft zu denken, geübt bzw. praktiziert werden.

Das, was Hegel sagen will, dreht sich im Verlauf der Aussage, wobei der Leser, der zugleich den Kontext mitdenken muß, einen Erkenntnisweg (mit)vollzieht.

"Hegels Sprache ist ihm und seiner Sache fast überall notwendig, so auch dem Leser, der die weiteste Reiseerfahrung will, die es bisher gibt." (Bloch, 1981: 21)

Adorno kritisiert nun gerade die Flüchtigkeit (Filmhaftigkeit) der Hegelschen Sprache, da sie sich dem Paradox philosophischer Sprache nicht stelle, sich ihrer eigenen Unzulänglichkeit "als Sprache (...) gegen (...) die Sprache" (Adorno, 1974: 93) nicht bewußt werde. Demgegenüber fordert Adorno von philosophischer Sprache, sich dieser Spannung zu stellen und zu versuchen, im "Ausdruck (...)" die ausgedrückte Sache genau (zu) treffen." (Adorno, 1974: 93)

"Philosophie hieße, wenn irgend, sich definieren als Anstrengung, zu sagen, wovon man nicht sprechen kann; dem Nichtidentischen zum Ausdruck zu verhelfen, während der Ausdruck es doch immer definiert." (Adorno, 1974: 93)

Sprachlicher Ausdruck kommt aus dem Dilemma, Nichtidentisches ausdrücken zu wollen, ohne dieses zu können nicht heraus - es müßten jedoch jeweils aus der Sache heraus Formen gefunden werden, dieses trotzdem zu versuchen, um aus dieser dialektischen Spannung heraus Erkenntnis zu ermöglichen.

Meister PAI CHANG (720-840) holte eine Wasserflasche hervor, stellte sie auf den Boden und fragte: "Wenn ihr es nicht Wasserflasche nennen sollt, wie würdet ihr es nennen?" Der Abt des Klosters antwortete: "Es kann auf keinen Fall Holzstück genannt werden!" Daraufhin wandte sich der Meister Wei Shan (771-853) zu und bat ihn, seine Antwort zu geben. Auf der Stelle warf Wei Shan die Wasserflasche mit seinem Fuß um. Der Meister lachte und bemerkte: "Der Abt wurde von diesem Mönch in dieser Runde geschlagen." (zit. nach Izutsu, 1986: 75/76)

Einige Gedanken am Schluß für einen Anfang

Die Überlegungen, die hier am Ende der Arbeit stehen, sollen nicht dazu dienen, der Verfasserin, den Lesern und den an der Forschung Beteiligten einen harmonisch-abgerundeten Schluß zu bieten, sondern 'die Tür öffnen' zur Betrachtung der eigenen Lebenspraxis.

Üblicherweise wird denjenigen, die sich für eine Untersuchung zur Verfügung gestellt haben, gedankt. Ich würde den Lehrern dafür danken, daß sie mir als "Objekt" von Forschung (und eigener Weiterqualifizierung) zur Verfügung gestanden haben. Gerade das jedoch will ich nicht, vielmehr spreche ich die Lehrer als "Subjekte" an, mit deren Hilfe ein Klären eigener und allgemeiner (als Forschungshypothese formulierter) Positionen möglich war. Eigene Positionen?

"Forscher" müssen doch im Forschungsgeschehen traditionell eine Beobachter- und keine Betroffenenposition einnehmen, so fordert es die klassische Sozialforschung.

Eigene Positionen insofern, als ich von einem anderen Verständnis von Forschung ausgehe (Kap. I). Zudem bin ich Lehrerin und somit über berufspraktische Bezüge von dem, was ich untersucht habe, in besonderer Weise berührt worden.

Ich betrachte die hier vorgelegte Arbeit als Bericht, als Momentaufnahme, - aus Berichts- und Qualifikationszwängen - nicht aber als abgeschlossenes Ergebnis.

Die Berichtsform steht formal im Widerspruch zu dem, was ich in Teil III.1 meiner Arbeit schreibe, denn ich fixiere einen Lern-Prozeß (meinen und den der anderen beteiligten Personen). Wenn ich den Anspruch von Forschung in der Weise postuliere, Aufklärung von und mit Beteiligten

zu sein, so ist das Verhältnis zwischen Intention und Bericht als ein dialektisches begreifbar. Das, was hier zwangsläufig statisch wurde, kann zurückgegeben werden, d.h. - vom Forschungsmonolog (den eine solche Arbeit bedeutet) in einen Dialog zu treten - den freien Diskurs zwischen den Forschungssubjekten zu eröffnen.

Es ist gelegentlich mühsam, die langen, manchmal unklaren Ausführungen der Lehrer zu lesen und es ist erforderlich, genau hinzuschauen, denn trotz aller Verkürzung durch die im Rahmen der Forschung notwendige Auswahl handelt es sich um authentische Aussagen. Lehrer hatten die Möglichkeit, "zu Wort zu kommen" und nahmen sie wahr. Der Leser, auch der nicht als Lehrer tätige, kann so über diese Texte mit den sich äußernden Subjekten in einen Dialog treten (im Sinne der, vielleicht auch gegen die Deutung der Verfasserin) und daraus Erkenntnisse für sich gewinnen. Das, was am Beispiel der Lehrer gezeigt wird über Wahrnehmung oder Nichtwahrnehmung eigener Handlungsautonomie, kann ja durchaus auch auf andere Bereiche übertragen werden. So begriffen ist eine Lehreruntersuchung nur eine Facette des Ganzen. In den theoretischen Reflexionen geht es deshalb nicht darum, Ergebnissen empirischer Forschung ein theoretisches Gerüst zu geben, sondern sie sind als konzentriertes Nachdenken über die in und von der Empirie freigelegten Widersprüche zu verstehen, über die Ursachen von nicht oder kaum auftretender Wahrnehmung von Handlungsautonomie im Umgehen mit grundlegenden Widersprüchen.

Zugleich liegt im dialektischen Denken selbst die Möglichkeit, Widersprüche als Lebensprinzip zu akzeptieren und darum in Selbst-Entwicklung Handlungsautonomie zu gewinnen.

Zur Reflexion der eigenen Lebens- und Arbeitspraxis gehören Kenntnis und bewußte Wahrnehmung der Bedingungen des eigenen Tuns sowie die Bereitschaft, sich nicht mit den

Grenzen abzufinden, sondern sie auch zu überschreiten. Theoretisch - philosophisch - zu reflektieren bedeutet dann nicht, das Leben von höherer Warte zu betrachten, sondern hat unmittelbar lebenspraktische Relevanz.

Begreifen und Begriff verweisen auf die wichtige Funktion von Sprache, deshalb bleibt auch sie aus der Betrachtung nicht ausgeschlossen. Sprache kann dann für eine kommunikative menschliche Praxis fruchtbar sein, wenn sie für den Bewußtwerdungs- und Erkenntnisprozeß kreativ, reflexiv und nicht-statisch genutzt wird.

Als Wegzeichen nun einige Stichworte:

- Sehen
- Fragen
- Nachdenken
- Grenzen wahrnehmen
- eigene Fähigkeiten und Fertigkeiten kennenlernen/entwickeln
- Verantwortung für sich selbst übernehmen, das aber richtig
- Grenzen überwinden
- sich aufs Wünschen verstehen.

Literaturverzeichnis

- Adorno, Th. W., 1970: Minima Moralia, Frankfurt/M.
- ders., 1973: Jargon der Eigentlichkeit, in: Gesammelte Schriften, Band 6, Frankfurt/M.
- ders.: 1974: Drei Studien zu Hegel, Frankfurt/M.
- ders., 1975: Negative Dialektik, Frankfurt/M.
- ders., 1976: Studien zum autoritären Charakter, Frankfurt/M.
- ders., 1977: Schriften 10.2, Frankfurt/M., darin: Tabus über dem Lehrberuf
- Arbeitsgruppe Aumeister, 1976: Der Praxisschock, München, Berlin, Wien
- v. Barloewen, C.; Werhahn-Mees, K., 1986: Japan und der Westen, Frankfurt/M.
- Bastian, J., 1984/7/8: Was kam nach dem Praxisschock? Westermanns Pädagogische Beiträge (WPB)
- ders., 1985/5: Jugendkultur und Lehrerautorität, WPB
- Bauer, W., 1980: Lehrerarbeit und Lehrerbewußtsein, München
- Bauriedl, Th., 1986: Die Wiederkehr des Verdrängten, München
- Berger, H., 1974: Untersuchungsmethode und soziale Wirklichkeit, Frankfurt/M.
- Berndt, E.-B., 1972: Erziehung der Erzieher, Reinbek
- Bloch, E., 1981: Subjekt - Objekt, Frankfurt/M.
- Chung-yuan, Chang, 1983: Tao, Zen und schöpferische Kraft, Köln
- Cicourel, A., 1974: Methode und Messung in der Soziologie, Frankfurt/M.
- Deffner, W., 1976: Einstellungsuntersuchung bei Lehrern und Studenten, Osnabrück

- Dürckheim, K.G.v., 1984a: Der Alltag als Übung, Bern
ders., 1984b: Japan und die Kultur der Stille, Bern
- Eco, Umberto, 1977: Das offene Kunstwerk, Frankfurt/M.
- Freud, A., o.J.: Das Ich und die Abwehrmechanismen, München
- Freud, S., 1975: Studienausgabe, Frankfurt/M.
- Fromm, E.; Suzuki, D.T.; Martinho, R.d., 1979: Zen-Buddhismus und Psychoanalyse, Frankfurt/M.
- Garaudy, R., 1981: Aufruf an die Lebenden, Darmstadt
- Granet, M., 1985: Das chinesische Denken, Frankfurt/M.
- Groening, L., 1985: Die lautlose Stimme der einen Hand, Reinbek
- Gruen, A., 1986: Der Verrat am Selbst, München
- Hänsel, D., 1975: Die Anpassung des Lehrers, Weinheim
- Hegel, G.W.F., 1975: Werke in zwanzig Bänden, Frankfurt
- Hentig, H.v., 1985/39: Die Schritte können klein sein, wenn die Gedanken groß sind, in: Die Zeit
- Hopf, A., 1974: Lehrerbewußtsein im Wandel, Düsseldorf
- Horkheimer, M., (Hrsg.), 1980: Zeitschrift f. Sozialforschung, München 1980,
darin:
Jg. 2, 1933, Materialismus und Metaphysik
Jg. 3, Zum Rationalismusstreit in der gegenwärtigen Philosophie
Jg. 3, Zu Bergsons Metaphysik der Zeit
- Horkheimer, M., 1947: Dialektik der Aufklärung, Amsterdam
- Izutsu, T., 1986: Philosophie des Zen-Buddhismus, Frankfurt/M.
- Jacoby, R., 1980: Soziale Amnesie, Frankfurt/M.
- Jaspers, K., 1957: Lao tse, Nagarjuna, München

- Jung, C.G., 1957: Bewußtes und Unbewußtes, Frankfurt/M.
- Jung, C.G.; Wilhelm, R., 1929: Das Geheimnis der goldenen Blüte, Zürich
- Knight-Wegenstein, 1973: Die Arbeitszeit der Lehrer in der Bundesrepublik Deutschland, Zürich
- Lange-Garritsen, H., 1972: Strukturkonflikt des Lehrerberufs, Düsseldorf
- Lao tse, 1979 (1): Tao te King (Übers. v. Y. Debon), Stuttgart
- Lao tse, 1985 (2): Tao te King (Übers. v. Richard Wilhelm), Köln 1985
- Leithäuser, Th., 1976: Formen des Alltagsbewußtseins, Frankfurt/M.
- Leithäuser, Th., u.a., 1977: Entwurf zu einer Empirie des Alltagsbewußtseins, Frankfurt/M.
- Leithäuser, Th., Volmerg, B., 1979: Anleitung zur empirischen Hermeneutik, Frankfurt/M.
- Lippe, R. zur, 1974/35: Objektiver Faktor Subjektivität, Kursbuch
- Lorenzer, A., 1973: Sprachzerstörung und Rekonstruktion, Frankfurt/M.
- Lorenzer, A., Görlich, B., 1981: Lebensgeschichte und Persönlichkeitsentwicklung im Spannungsfeld von Sinnlichkeit und Bewußtsein, in: Jeggler, U. u.a., Lebensgeschichte und Identität, Frankfurt/M.
- Lorenzer, A., 1981: Das Konzil der Buchhalter, Frankfurt/M.
- Lowen, A., 1983: Der Verrat am Körper, Reinbek
- Marx, K., 1974: Grundrisse der Kritik der politischen Ökonomie, Berlin
- Matussek, P., 1979: Kreativität, in: Die Psychologie des 20. Jahrhunderts, Zürich, Bd.XV
- Miller, A., 1981: Am Anfang war Erziehung, Frankfurt/M.
- Moser, H., 1975: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaftslehre, München

- Müller-Fohrbrodt, G. u.a., 1978: Der Praxisschock bei jungen Lehrern, Stuttgart
- Negst, O., 1984/5: Strukturkrise und Pädagogik, WPB
- Neunhäuser, I., 1985/42: Alarm im Klassenzimmer, in: Die Zeit
- Oevermann, U., 1979: Die Methodologie einer objektiven Hermeneutik, in: Söffner, H.G. (Hrsg.), Interpretative Verfahren in den Sozial- und Textwissenschaften, Stuttgart
- ders., 1981: Fallrekonstruktion und Strukturgeneralisierung als Beitrag der objektiven Hermeneutik zur soziologisch-strukturtheoretischen Analyse, Frankfurt/M.
- ders., 1983a: Versozialwissenschaftlichung der Identitätsformation und Verweigerung von Lebenspraxis. Eine aktuelle Variante der Dialektik der Aufklärung, Manuskript
- ders., 1983b: Hermeneutische Sinnrekonstruktion, in: Gorz, D./Krainer, K. (Hrsg.), Brauchen wir andere Forschungsmethoden?, Frankfurt/M.
- ders., "Il n'y a pas un problème de décrire dans les sciences sociales", unveröffentlichtes Manuskript
- Perls, F., 1980: Gestalt, Wachstum, Integration, Paderborn
- Postman, Neil, 1983: Das Verschwinden der Kindheit, Frankfurt
- Proust, M., 1985: Auf der Suche nach der verlorenen Zeit, Frankfurt/M.
- Raman, N.S.S., 1968: Das Wesen der Chiffren bei Karl Jaspers, Mainz
- Reich, W., 1981: Charakteranalyse, Frankfurt/M.
- Richter, H.E., 1976: Flüchten oder Standhalten, Reinbek
- Saupe, R., 1981: Psychomentale Belastungen im Lehrerberuf, Berlin
- Schleichert, H., 1980: Klassische chinesische Philosophie, Frankfurt/M.

- Schmidbauer, W., 1983: Helfen als Beruf, Reinbek
ders., 1984/7/8: Autorität in den Helferberufen, WPB
ders., 1985: Die hilflosen Helfer, Reinbek
Schramm, E., Piberhofer, B., 1985/26: Der Wendehammer, Wechselwirkung
Schwäbisch, L.; Siems, M., 1980: Anleitung zum sozialen Lernen, Reinbek
Schütze, F., 1977: Technik des narrativen Interviews in Interaktionsfeldstudien, Universität Bielefeld
Sennett, R., 1985: Autorität, Frankfurt/M.
Volmerg, U., 1978: Identität und Arbeitserfahrung, Frankfurt/M.
Watts, A., 1983: Der Lauf des Wassers, Frankfurt/M.
Watts, A., 1986: Vom Geist des Zen, Frankfurt/M.
Watzlawick, P., u.a., 1982: Menschliche Kommunikation, Bern
Watzlawick, P., 1986: Vom Schlechten des Guten, München
Wetering, J. van de, 1983: Der leere Spiegel, Reinbek
ders., 1985: Ein Blick ins Nichts, Reinbek
Wilhelm, H., 1985: Die Wandlung, Frankfurt/M.
Ziehe, Th., 1983/7: Ich bin heute wohl wieder unmotiviert, WPB
ders., 1985/15: Höhenrausch und Alltagsfrust, Widersprüche
ders., 1985/5: Nähe oder Intensität, WPB

